МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 4 (119)

31 августа 2026

ISSN 1991-5497

Подписной индекс ПИ292

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

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

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

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

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

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

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

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

ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

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

Подписано в печать 19.08.2026
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 53,5.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2026

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ СОВЕТ

- ***С.П. Ломов*** – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Москва)
- ***Сунь Цюхуа*** – доктор филологических наук, профессор (КНР)
- ***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)
- ***Ю.И. Богатырева*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Тула))
- ***В.С. Чернявская*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)
- ***А.М. Руденко*** – доктор философских наук, профессор (г. Ростов-на-Дону)
- ***Ю.В. Сорокопуд*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- ***И.Б. Горбунова*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- ***Ф.Х. Мухамедова*** – доктор филологических наук, главный научный сотрудник (г. Махачкала)
- ***С.А. Осокина*** – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)
- ***Н.А. Гузь*** – доктор филологических наук, профессор (г. Бийск)
- ***Н.В. Глухих*** – доктор филологических наук, профессор (г. Челябинск)

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

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

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 4 (119)

31 August 2026

ISSN 1991-5497

Index in catalogues of Russian Post: ПИ292

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

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

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

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

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

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

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

THE JOURNAL IS REGISTERED IN:

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

Passed for printing on 19.08.2026
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 53,5.
Circulation: 500 pieces. Order №
Price free of control

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2026

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

- ***S.P. Lomov*** – Chairman of the Scientific Editorial Board, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- ***Sun Qiuhua*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Harbin, China)
- ***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)
- ***Yu.I. Bogatyreva*** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Tula, 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

Абдуллина Л.Р. ... 296
Абилова Г.В. ... 78, 238
Алиева Э.М. ... 414
Ананченкова П.И. ... 122
Андреев В.Н. ... 28
Антонов Н.В. ... 287
Анумян К.С. ... 248
Архипова Н.А. ... 214
Асилян Л.В. ... 99

Б

Банько П.В. ... 203
Барахсанова Е.А. ... 219
Баукова М.А. ... 169
Белецкая А.Ю. ... 395
Белов В.А. ... 251
Белов В.Ф. ... 16
Билалова Д.Н. ... 335
Болотюк В.А. ... 9
Болотюк Л.А. ... 9
Боровков С.Е. ... 200
Бороненко Т.А. ... 156
Бугаева А.П. ... 219
Букина Ю.В. ... 338

В

Ван Хуа ... 406
Ван Яньшу ... 13
Вебер Д.А. ... 137
Воевода Е.В. ... 268
Волкова Н.А. ... 172
Воронцова И.С. ... 342

Г

Гасанов А.М. ... 370
Гасанова С.Х. ... 308
Гафарова А.С. ... 418
Гейзерская Р.А. ... 241
Гилемьянова Г.Г. ... 346
Глухих Н.В. ... 292
Го Цзыхань ... 406
Голованов И.А. ... 292
Гребенников О.В. ... 176
Гребенникова В.М. ... 176
Григорьева А.В. ... 16
Григорьева Н.В. ... 22
Гриднева С.В. ... 19
Гуляева Е.А. ... 362, 400
Гуслякова Н.И. ... 82

Д

Давыдова Г.И. ... 86
Давыдова Е.И. ... 362, 400
Даньнин Чень ... 385
Денисова Д.А. ... 381
Дун Фуи ... 131
Дун Яо ... 223
Дьяков С.И. ... 86

Е

Евдокимова Н.Н. ... 214
Елтанская Е.А. ... 134

З

Закирова И.Г. ... 346
Зеленков Г.А. ... 211
Зинченко В.О. ... 152
Зиньковская А.В. ... 316
Зябрева С.Э. ... 22

И

Исаева А.С. ... 414
Исмаилова Н.П. ... 180

К

Казачук И.Г. ... 292
Кайгородова М.А. ... 299
Калинина Т.М. ... 272
Камнева Н.А. ... 400
Каплуненко А.М. ... 312
Картавцева А.П. ... 22
Касимова Н.С. ... 203
Кевин Фабрис Йомби ... 191
Клейменова М.Н. ... 137
Клюкина Ю.В. ... 362
Ковальчук Л.П. ... 303
Козина О.В. ... 141
Конколь М.М. ... 5
Корзова Е.Н. ... 305
Корзун А.В. ... 409
Котов Г.С. ... 373
Котова Н.С. ... 373
Кохичко А.Н. ... 226
Кочкурова О.В. ... 230
Краснова М.А. ... 349
Красовская Н.А. ... 28
Куан Минлян ... 43
Кузнецова Г.Н. ... 33
Кузнецова Ю.С. ... 207
Кузьменко Т.А. ... 207
Куличенко Ю.Н. ... 134
Кутняков В.П. ... 233

Л

Лебедева Н.С. ... 316
Леванова Н.Г. ... 381
Леонов М.В. ... 312
Ли Мэнья ... 377
Ли Чэньчэнь ... 35
Линник Е.П. ... 95
Линник И.И. ... 95
Лун Юйхун ... 69
Лэй Лисы ... 38
Лю Цяньнин ... 411

М

Ма Жун ... 43
Магомедова Л.А. ... 308
Мазанько Е.В. ... 211
Макарова Е.А. ... 66
Малиновская Т.Н. ... 366
Масгутова М.Ф. ... 368
Мельникова Ю.А. ... 137
Меркулова Е.Н. ... 141
Морозкина Е.А. ... 329
Му Сунянь ... 47
Мугидова М.И. ... 414
Мурзаева Д.М. ... 196
Мусаева З.И. ... 184
Муссауи-Ульянищева Е.В. ... 381
Мэн Линцун ... 146

Н

Налетова Д.В. ... 400
Намсинк Е.В. ... 245
Некрасова И.Е. ... 101
Неустроева Е.Н. ... 51
Никульников А.Н. ... 149

П

Пахомова Н.В. ... 188
Петронюк И.С. ... 54
Пичко Н.С. ... 86
Полупаненко Е.Г. ... 152
Пономарёва И.М. ... 152
Попко В.В. ... 373

Р

Радевский А.В. ... 54
Романенко Н.М. ... 191
Рудина Т.В. ... 214
Рукавишникова О.И. ... 352

С

Сабитова А.М. ... 276
Сантуева Э.З. ... 308
Сапата Руис Т.А. ... 276
Селькова А.В. ... 61
Сизов Ю.Н. ... 105
Синьлу Ян ... 385
Склярова Т.В. ... 272
Соловьева О.Н. ... 320
Сорокина Е.А. ... 66
Степанова А.В. ... 165
Сунь Тин ... 280
Сюеин Хань ... 268

Т

Тан Лили ... 43
Тао Жань ... 322
Тимощенкова Л.В. ... 248
Тихонова И.И. ... 359
Томилин А.Н. ... 109, 112
Томилина С.Н. ... 105, 116
Троицкая Т.С. ... 230
Туктаров Р.Р. ... 119
Тянь Тинтин ... 284

У

У Мэн ... 325

Ф

Федотова В.С. ... 156
Филоненко В.А. ... 258
Фу Дунмэй ... 69

Х

Хартунг В.Ю. ... 395
Хекерт Е.В. ... 122
Хекерт Н.Е. ... 112
Хлопова А.И. ... 392

Ц

Цараинова А.М. ... 180
Цверкун Ю.Б. ... 355
Ценцеря С.В. ... 188
Цзи Мяоюэ ... 162
Цыренова М.И. ... 73

Ч

Чжан Ливень ... 169
Чжан Юйцзяо ... 398
Чжао Имо ... 264
Чжао Цяньси ... 251
Чжу Сянюй ... 92

Ш

Шабанова Д.С. ... 184, 196
Шабанова Ш.Г. ... 184, 196
Швед Е.А. ... 9
Шиповская А.А. ... 400
Ширяева Т.А. ... 338
Шушара Т.В. ... 95

Щ

Щанькин А.П. ... 329
Щукина И.В. ... 28

Э

Эпштейн О.В. ... 165

Я

Яблонская Л.В. ... 126
Ян Тинтин ... 332
Янь Хуаньхуань ... 61
Яо Сяои ... 73

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

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

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

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-5-9

Konkol M.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: m.konkol@my.mgimo.ru, https://orcid.org/0000-0003-1664-4153*

CLIP THINKING IN THE ERA OF GENERATIVE AI: PHASE TRANSITION AND PEDAGOGICAL RESPONSE IN HIGHER EDUCATION. The relevance of this study is driven by the mass adoption of generative artificial intelligence, which has qualitatively transformed the nature of students' cognitive activity and generated pedagogical challenges for which existing tools prove insufficient. The article investigates the transformation of clip thinking in the context of these changes and substantiates meta-digital competence as a strategic pedagogical response in higher education. The mass adoption of generative artificial intelligence has qualitatively transformed a phenomenon that educational science has been addressing for decades – clip thinking. The study is based on theoretical analysis and synthesis of domestic and international scholarly literature, conceptual modelling, and the method of analogy. The source base encompasses research in the fields of clip thinking, cognitive psychology, metacognition, digital competence, and the cognitive effects of generative artificial intelligence use. The analysis yields the following results. A conceptual distinction is proposed between two phases of clip thinking: the "social media phase", characterized by superficial yet direct student engagement with learning content, and the "neural network phase", in which students delegate the very acts of understanding, analysis, and meaning-making to the machine, severing cognitive contact with the subject matter altogether. It is demonstrated that the tactical pedagogical tools developed for the first phase – microlearning, gamification, the ten-minute rule, and the flipped classroom – are insufficient for addressing the second. Meta-digital competence – defined as the capacity for conscious, reflective self-regulation of cognitive activity in digital and neural network environments – is substantiated as the conceptual response to the neural network phase. The particular significance of the reflexive component, which develops students' awareness of their own cognitive processes, and the ethical component, which cultivates responsibility for verifying transmitted content, is established. The paper concludes that clip thinking in the neural network era is no longer a problem of attention but a problem of cognitive engagement. Meta-digital competence operates at a strategic level inaccessible to tactical tools: it cultivates in students an internal demand for independent thinking in an environment that systematically suppresses it. The paper is addressed to higher education instructors, curriculum developers, methodologists, and researchers in the fields of digital pedagogy and philosophy of education.

Keywords: **clip thinking, neural network environment, generative artificial intelligence, cognitive offloading, meta-digital competence, metacognitive monitoring, cognitive engagement, higher education**

М.М. Конколь*, д-р пед. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: m.konkol@my.mgimo.ru*

КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ В ЭПОХУ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: ФАЗОВЫЙ ПЕРЕХОД И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОТВЕТ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена исследованию трансформации клипового мышления в условиях массового распространения генеративного искусственного интеллекта и обоснованию метацифровой компетентности как стратегического педагогического ответа на эту трансформацию применительно к высшему образованию. Методологическую основу составляют теоретический анализ и синтез отечественной и зарубежной научной литературы, концептуальное моделирование и метод аналогии. Источниковая база включает исследования в области клипового мышления, когнитивной психологии, метапознания, цифровой компетентности и когнитивных эффектов использования генеративного искусственного интеллекта. В результате проведенного анализа предложено концептуальное разграничение двух фаз клипового мышления: «фазы социальных сетей», характеризующейся поверхностным, но непосредственным участием студента в познавательном процессе, и «нейросетевой фазы», при которой студент делегирует машине саму деятельность понимания, анализа и порождения смысла. Показано, что тактические педагогические инструменты, разработанные для первой фазы, недостаточны для работы со второй. Обоснована метацифровая компетентность – способность к осознанной рефлексивной саморегуляции когнитивной деятельности в цифровой и нейросетевой среде как концептуальный ответ именно на «нейросетевую фазу» клипового мышления. Выявлена особая роль рефлексивного компонента данной компетентности, формирующего осознание студентом собственных познавательных процессов, и этического, формирующего ответственность за верификацию транслируемого содержания. Сделан вывод о том, что клиповое мышление в нейросетевой среде – это уже не проблема внимания, а проблема когнитивного участия. Результаты адресованы преподавателям высшей школы, методистам, разработчикам образовательных программ и исследователям в области цифровой педагогики и философии образования.

Ключевые слова: **клиповое мышление, нейросетевая среда, генеративный искусственный интеллект, когнитивный аутсорсинг, метацифровая компетентность, метакогнитивный мониторинг, когнитивное участие, высшее образование**

Актуальность исследования обусловлена массовым распространением генеративного искусственного интеллекта, которое качественно изменило характер познавательной деятельности студентов и породило педагогические вызовы, для которых существующий инструментарий оказывается недостаточным. Каждый преподаватель вуза сталкивается сегодня с одной и той же картиной: студент приходит на занятие с выполненным заданием и не может ответить ни на один вопрос по его содержанию. Не потому, что не готовился. А потому, что задание выполнила нейросеть. Он получил готовый продукт, не вступив в познавательный контакт с материалом. Это не единичный случай и не проблема одной дисциплины. Масштабы явления подтверждаются данными социологических исследований. Значительная часть студентов использует генеративный искусственный интеллект для выполнения заданий, при этом не всегда включаясь в самостоятельную работу с материалом [1; 2].

За этим симптомом стоит феномен, который педагогическая наука описывает уже не первое десятилетие – клиповое мышление. Нельзя не заметить, что с массовым распространением генеративного искусственного интеллекта (ИИ) этот феномен вышел на качественно иной уровень, и прежние способы работы с ним перестали быть достаточными.

Клиповое мышление как педагогическая проблема традиционно связывалось с эпохой социальных сетей и смартфонов и характеризовалось фрагментарностью восприятия, сниженной способностью к устойчивой концентрации, неготовностью работать с объемным текстом. Педагогическое сообщество выработало на это свои ответы, и они работают, но лишь применительно к той фазе клипового мышления, которая была порождена эпохой социальных сетей.

Нейросетевая среда поставила другую задачу. Студент делегирует машине саму деятельность понимания, анализа и порождения смысла целиком на всех этапах работы с материалом. Когнитивное усилие существенно минимизируется или делегируется внешнему инструменту [3; 4].

Качественный сдвиг заключается в том, что если клиповое мышление эпохи TikTok означало поверхностное участие, то клиповое мышление эпохи генеративного ИИ означает неучастие. При этом механизм остается тем же самым. Та же поведенческая модель быстрого запроса и мгновенного результата и отсутствие рефлексии над процессом. Феномен не изменил своей природы, он изменил масштаб и форму проявления. Именно поэтому мы по-прежнему называем его клиповым мышлением, фиксируя при этом его новую «нейросетевую фазу».

Для концептуального разграничения двух этапов предлагаем условно обозначить их как «фазу социальных сетей», то есть период, предшествующий массовому распространению генеративного ИИ, и «нейросетевую фазу», начавшуюся с его приходом.

В педагогической науке эта трансформация остается концептуально недостаточно осмысленной. Клиповое мышление продолжает рассматриваться преимущественно как феномен эпохи социальных сетей, а генеративный ИИ обсуждается в отдельном исследовательском пространстве как инструмент, угроза академической честности или ресурс для обучения [5; 6]. Связь между ними как между двумя фазами одного когнитивного паттерна, насколько позволяет нам судить доступная литература, не становилась предметом специального исследования. Соответственно, отсутствует и теоретически обоснованный педагогический ответ именно на «нейросетевую фазу» клипового мышления.

Между тем такой ответ, на наш взгляд, уже существует, он просто не был осмыслен именно в этом контексте. Речь идет о метацифровой компетентности (МЦК) – конструкте, разработанном для обеспечения осознанного взаимодействия студента с нейросетевой средой [7]. МЦК не предписывает отказ от генеративного ИИ. Она формирует у студента принципиально иное отношение к нему не как к инструменту замещения мышления, а как к инструменту, требующему мышления критического, рефлексивного, ответственного.

Цель настоящей статьи – теоретически обосновать метацифровую компетентность как концептуальный ответ на трансформацию клипового мышления в условиях нейросетевой среды применительно к высшему образованию.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

1. Охарактеризовать клиповое мышление как когнитивный феномен и проследить его трансформацию от эпохи социальных сетей к эпохе генеративного ИИ.

2. Выявить специфику «нейросетевой фазы» клипового мышления и ее проявления в образовательной практике высшей школы.

3. Обосновать метацифровую компетентность как стратегический педагогический ответ на новую фазу клипового мышления.

Методологическую основу исследования составляют теоретический анализ и синтез научной литературы, концептуальное моделирование, а также метод аналогии при сопоставлении двух фаз клипового мышления.

Научная новизна исследования состоит в том, что клиповое мышление рассматривается в предложенной концептуальной рамке не только как феномен эпохи социальных сетей, но как когнитивный паттерн, претерпевший качественную трансформацию с приходом нейросетевой среды. Предложена концептуальная связь между этой трансформацией и метацифровой компетентностью: МЦК обосновывается как педагогический ответ именно на «нейросетевую фазу» клипового мышления.

Теоретическая значимость работы определяется расширением концептуальной рамки изучения клипового мышления за счет включения в нее нейросетевого измерения, а также уточнением педагогического статуса МЦК через ее связь с когнитивной проблематикой клипового мышления.

Практическая значимость состоит в том, что предложенная модель ориентирована на воспроизводимость в реальной образовательной практике вуза и адресована преподавателям, методистам и разработчикам образовательных программ, работающим в условиях нейросетевой среды.

Клиповое мышление: от феномена к фазовому переходу

Чтобы обосновать МЦК как ответ на «нейросетевую фазу» клипового мышления, необходимо прежде всего разобраться в природе самого феномена и проследить, как именно он трансформировался с приходом генеративного ИИ.

Понятие «клиповая культура» вошло в научный оборот благодаря работам Элвина Тоффлера, описавшего ее как характерную черту постиндустриального (информационного) общества, в котором информация подается короткими, яркими и эмоционально насыщенными фрагментами. Термин «клиповое мышление» получил распространение в отечественной философской и педагогической литературе прежде всего благодаря работам Ф.И. Гиренка [8]. В отечественной педагогике концепт получил дальнейшее развитие в работах Т.В. Семеновских, которая зафиксировала его характерные проявления в студенческой аудитории: фрагментарность восприятия, неспособность удерживать развернутый нарратив, предпочтение визуального вербальному, избегание аналитических операций, требующих значительных временных и когнитивных затрат [9].

С нашей точки зрения, принципиально важно с самого начала расставить акценты, а именно зафиксировать, что клиповое мышление не является патологией или формой когнитивной деградации. Основания, на наш взгляд, для такой позиции следующие. Во-первых, это не индивидуальный дефект, а массовый и воспроизводимый паттерн, характерный для целого поколения, что само по себе указывает на системный, а не патологический характер явления. Во-вторых, нейронаука показывает, что мозг не деградирует под воздействием цифровой среды, а перестраивается под ее требования.

Так, например, Николас Карр, популяризировавший тему исследования влияния интернета на когнитивные процессы (мышление и чтение), описывает этот процесс как переформатирование нейронных связей: не разрушение, а адаптация. Там, где прежде человек погружался в глубину текста, он теперь скользит по информационной поверхности быстро, гибко и эффективно [10].

Важно, однако, различать два разных типа воздействия цифровой среды на когнитивные процессы. В «фазе социальных сетей» адаптация мозга к условиям избытка информации и высокой скорости ее смены может рассматриваться как функциональная перестройка, позволяющая эффективно ориентироваться в информационном потоке [11]. В «нейросетевой» же фазе происходит иной процесс – систематическое изъятие самой практики выполнения операций понимания, анализа и синтеза, что создает риск деградации или атрофии соответствующих когнитивных навыков [4; 12].

С нашей точки зрения, поведенческий механизм, лежащий в основе формирования клипового мышления, может быть объяснен через оптику классических экспериментов американского психолога-бихевиориста Б.Ф. Скиннера по оперантному обусловливанию – научению через последствия собственных действий. Скиннер, разумеется, не имел в виду цифровую среду, и его эксперименты проводились задолго до ее появления. Однако открытый им механизм прерывистого подкрепления в виде вознаграждения (в данном случае это удовольствие от интересного контента), которое следует не за каждой реакцией, а случайным образом, описывает логику, которая, как нам представляется, воспроизводится в архитектуре социальных сетей с поразительной точностью, когда контент иногда оказывается интересным, иногда нет, и пользователь продолжает прокрутку в ожидании следующего «попадания». Нейрохимически этот процесс поддерживается дофаминовой системой подкрепления: мозг закрепляет поведение, которое приносило вознаграждение, даже случайное и непредсказуемое.

Педагогическое сообщество выработало на это свои методические ответы. Широкое распространение получили техники: микрообучения, правило десяти минут, геймификация и перевернутый класс. Все эти инструменты объединяет одна логика: адаптировать формат подачи материала под особенности клипового восприятия, не снижая при этом содержательной глубины.

Однако при всей эффективности перечисленных техник они решают одну конкретную задачу: как удержать внимание студента, который воспринимает информацию фрагментарно, но всё же воспринимает ее сам. Это принципиальная оговорка. Дуальная модель мышления, разработанная в когнитивной психологии и широко известная по работам Д. Канемана и А. Тверски, разграничивает быстрое, автоматическое и интуитивное мышление (Система 1) и медленное, аналитическое, требующее сознательных усилий (Система 2) [13]. С нашей точки зрения, клиповое мышление «фазы социальных сетей» может быть описано как доминирование Системы 1 при дефиците Системы 2: студент воспринимает, реагирует, переключается, но не анализирует и не рефлексирует. Тем не менее познавательный контакт с содержанием при этом сохраняется, пусть поверхностный, пусть фрагментарный. Это принципиально отличает «фазу социальных сетей» от «нейросетевой», которую фиксируют исследования когнитивного аутсорсинга [4; 6].

С массовым распространением генеративного искусственного интеллекта ситуация изменилась качественно. Студент теперь не просто воспринимает информацию поверхностно, а делегирует ее обработку машине целиком. Он не читает текст, потому что нейросеть его резюмирует; не пишет, потому что ChatGPT генерирует; не анализирует источники, потому что получает готовые выводы; не выстраивает аргументацию, потому что Gamma собирает презентацию за него. Исследования фиксируют этот феномен как когнитивный аутсорсинг (в зарубежной литературе – cognitive offloading, в русскоязычном дискурсе также – когнитивная разгрузка): перенос мыслительной нагрузки на внешний инструмент [3]. Принципиальное отличие от привычного использования, скажем, калькулятора или словаря состоит в том, что делегирование генеративному ИИ носит тотальный характер, поскольку передается не вычислительная или справочная функция, а сама деятельность понимания, анализа и порождения смысла [14]. При систематической когнитивной разгрузке такого рода собственные навыки не просто не развиваются, они атрофируются за ненадобностью [4; 6]. Показательно в этом отношении исследование MIT Media Lab: систематическое использование ChatGPT при написании эссе приводит к накоплению так называемого «когнитивного долга» (cognitivedebt), то есть постепенному снижению способности к самостоятельному мышлению [12].

Поведенческая модель при этом остается той же самой, механизм которой был описан Скиннером задолго до появления цифровой среды (быстрый запрос,

мгновенный результат, минимальное когнитивное усилие, переключение к следующей задаче). Рефлекс избегания когнитивного напряжения, то есть устойчивая тенденция выбирать путь наименьшего умственного усилия при наличии такой возможности получает в нейросетевой среде идеальные условия для закрепления, поскольку инструмент доступен мгновенно, результат выглядит убедительно и, соответственно, усилие не требуется.

Для того чтобы обосновать правомерность рассмотрения описываемого явления именно как новой фазы клипового мышления, необходимо разграничить два уровня анализа. Под природой феномена мы понимаем устойчивый поведенческий паттерн – стремление получить результат с минимальными когнитивными затратами и максимальной скоростью, который воспроизводится дофаминовой системой подкрепления, независимо от того, листает ли пользователь ленту или формулирует запрос к нейросети. Фаза – это качественно новая конфигурация когнитивного участия, которая становится возможной вследствие изменения возможностей внешнего инструмента. Генеративный искусственный интеллект позволяет делегировать не только поиск информации, но и операции понимания, анализа и порождения смысла. Именно это создаёт качественный сдвиг в характере когнитивного участия при сохранении исходного поведенческого механизма.

Инструменты удержания внимания, разработанные для «фазы социальных сетей», здесь, на наш взгляд, являются недостаточными, поскольку нельзя удержать внимание того, кто передал мышление машине. Для начала нужна стратегия формирования осознанного отношения студента к собственной когнитивной деятельности в условиях, когда внешний инструмент предлагает от нее отказаться. Именно эту стратегию предлагает концепция метацифровой компетентности.

Предложенное разграничение носит не только описательный, но и методологический характер: оно позволяет использовать накопленный в педагогической науке концептуальный аппарат исследований клипового мышления при анализе новых условий, порожденных генеративным искусственным интеллектом. Сравнительная характеристика двух фаз феномена клипового мышления представлена в таблице 1.

Как видно из таблицы, принципиальное различие между фазами состоит не в степени выраженности одних и тех же симптомов, а в самом характере когнитивного участия студента. В «фазе социальных сетей» оно поверхностно, но все же сохраняется, а вот в «нейросетевой фазе» оно фактически отсутствует.

При этом важно подчеркнуть, что тактические инструменты не теряют своей ценности полностью. Они могут выполнять вспомогательную функцию в рамках стратегического подхода, например, использоваться как дидактические опоры (scaffolds) при формировании у студентов привычки к метакогнитивному мониторингу и верификации сгенерированного контента. Однако сами по себе, без опоры на развитие метацифровой компетентности, они оказываются недостаточными, поскольку не затрагивают главную проблему «нейросетевой фазы» – делегирование студентом самой деятельности понимания и смыслопорождения.

Метацифровая компетентность как ответ на «нейросетевую фазу» клипового мышления

Описанная выше логика когнитивного аутсорсинга позволяет сделать вывод о том, что перед высшей школой возникает следующий вопрос:*«Как сформировать у студента осознанное отношение к собственной познавательной деятельности в условиях, когда среда системно предлагает от нее отказаться?»*. Ответ на этот вопрос способна предложить концепция метацифровой компетентности [7] – способности к осознанной рефлексивной саморегуляции когнитивной деятельности в цифровой и нейросетевой среде. Ключевое слово здесь – *саморегуляция*, что предполагает не отказ от генеративного ИИ, а осознанное управление собственным мышлением в условиях взаимодействия с ним.

Для концептуальной точности важно разграничить МЦК от смежных конструктов. Так, например, **цифровая грамотность** описывает технические навыки работы с цифровыми инструментами [15]; **цифровая компетентность** в рамках DigComp охватывает более широкий спектр – от работы с информацией до цифровой безопасности [16], однако ориентирована на функциональное владение средой; **ИИ-грамотность** формирует понимание принципов работы ИИ и навыки взаимодействия с ним [17]. МЦК же работает на ином уровне, но не по отношению к инструменту и не по отношению к среде, а по отношению к собственному мышлению субъекта в процессе взаимодействия с ними. Это метауровень, и именно он оказывается решающим в условиях «нейросетевой фазы» клипового мышления.

Применительно к проблеме «нейросетевой фазы» ключевыми оказываются два компонента МЦК [7]: *рефлексивный* (отвечает за осознание студентом того, что происходит с его мышлением в процессе когнитивного аутсорсинга) и *этический* (отвечающий за ответственность за транслируемое содержание). Остальные компоненты создают необходимую основу, но не являются специфическим ответом именно на эту проблему. Остановимся подробнее на роли каждого из них.

Рефлексивный компонент формирует метакогнитивный мониторинг [18], то есть осознание субъектом собственных познавательных процессов и их результатов. Применительно к нашему контексту это означает способность студента задать себе вопрос: *«что я сейчас делаю и что при этом происходит со мной как мыслящим субъектом?»*.

Этический компонент обращается к другому измерению той же ситуации. Студент, транслирующий содержание, которое он не верифицировал, несет ответственность за фактические ошибки, предвзятые формулировки и галлюцинации, которые генеративный ИИ воспроизводит с той же уверенностью, что и достоверную информацию. Это не просто вопрос академической честности, а вопрос когнитивной ответственности за то, что транслируется другим людям.

МЦК позволяет разграничить два уровня работы с клиповым мышлением: **тактический** – адаптация форматов и методов под особенности клипового восприятия (работа преподавателя для студента); и **стратегический** – формирование способности осознанно управлять собственным мышлением (работа преподавателя со студентом). Мы полагаем, что именно стратегический уровень дает долгосрочный результат, а именно – сформированная МЦК не привязана к конкретной дисциплине, она становится универсальным инструментом осознанного взаимодействия студента с нейросетевой средой.

Такой вывод перекликается с наблюдением А.В. Торкунова о том, что при использовании ИИ для решения задач деградируют когнитивные навыки, поскольку их развитие невозможно без собственных интеллектуальных усилий [19, с. 32]. Нейросетевая среда одновременно подавляет метапознание и делает его критически необходимым [14], но МЦК призвана формировать именно способность осознанно управлять собственным мышлением в этих условиях.

«Нейросетевая фаза» клипового мышления в образовательной практике: как это выглядит и что с этим делать

Посмотрим, как эта логика проявляется в конкретной аудиторной ситуации – той, что сегодня воспроизводится повсеместно и которую любой преподаватель вуза узнает без труда. Студент получает задание подготовить презентацию по теме. Он обращается к генеративному ИИ, например, к Gamma или аналогичному инструменту, формулирует запрос и получает готовый продукт в виде структурированных слайдов с текстом, визуальным оформлением и нередко списком источников. Презентация выглядит убедительно. Студент приходит на занятие и демонстрирует ее, не прочитав, не проверив, не переработав. На вопросы по содержанию он не может ответить. Не потому, что не готовился: он выполнил действие, которое в его логике и есть подготовка. Но познавательного контакта с материалом не произошло ни на этапе поиска, ни на этапе анализа, ни на этапе синтеза. Все эти операции были делегированы машине.

С точки зрения МЦК здесь одновременно нарушены компоненты, описанные выше. Мы видим в этом не случайное совпадение, а закономерность «нейросетевой фазы».

Рефлексивный компонент: студент не задал себе ни одного метакогнитивного вопроса ни о том, понимает ли он то, что транслирует, ни о том, чему научился в процессе подготовки. Метакогнитивный мониторинг, по всей видимости, отсутствует.

Этический компонент: студент предъявляет аудитории продукт, содержание которого ему неизвестно. Транслируя непроверенное содержание, студент берет на себя ответственность, о которой не подозревает. И именно это незнание о своей ответственности представляется нам педагогической проблемой.

Таблица 1

Сравнительная характеристика фаз клипового мышления

Параметр	*«Фаза социальных сетей»*	*«Нейросетевая фаза»*
Характер когнитивного участия	Поверхностное, фрагментарное, но непосредственное	Фактическое отсутствие; делегирование машине
Тип когнитивной операции	Восприятие и переключение (Система 1 по Д. Канеману)	Когнитивный аутсорсинг: передача операций понимания, анализа и синтеза
Поведенческий механизм	Прерывистое подкрепление (прокрутка ленты социальных сетей)	Тот же механизм при полном когнитивном аутсорсинге
Педагогическая проблема	Дефицит внимания и глубины восприятия	Разрыв познавательного контакта с содержанием
Дефицит, который устраняет МЦК	Недостаточная активация аналитического мышления (Системы 2 по Д. Канеману)	Отсутствие метакогнитивного мониторинга и когнитивной ответственности
Педагогический ответ	Тактический: адаптация формата подачи материала (микрообучение, геймификация, правило десяти минут, перевернутый класс)	Стратегический: формирование МЦК как способности к осознанной саморегуляции когнитивной деятельности

Как МЦК меняет эту ситуацию? Не запретом использования технологии. Исследования убедительно показывают, что ИИ уже стал неотъемлемой частью образовательного процесса и что нет смысла пресекать его использование; напротив, необходима стратегия для его эффективного и осознанного применения [20]. МЦК меняет отношение студента к самому процессу работы с нейросетью. Студент с развитой МЦК использует генеративный ИИ иначе: как отправную точку, а не как конечный продукт. Он получает от нейросети структуру и переосмысливает ее; получает формулировки и проверяет их; получает источники и верифицирует их. Иными словами, он возвращает себе познавательный контакт с материалом, который когнитивный аутсорсинг стремится устранить.

Именно в этом и состоит стратегический уровень работы с клиповым мышлением, о котором шла речь выше. Преподаватель, который формирует МЦК, работает совместно со студентом, и результат этой работы не ограничивается конкретным курсом или дисциплиной. Студент, сформировавший МЦК, сохраняет образовательную субъектность, то есть способность оставаться субъектом познания, а не пассивным потребителем машинно-генерированного контента [21].

В ходе проведенного исследования установлено, что клиповое мышление в нейросетевой среде сохраняет исходный поведенческий механизм, однако претерпевает качественное изменение по характеру когнитивного участия студента. Если в «фазе социальных сетей» оно проявлялось в поверхностном, но все же непосредственном взаимодействии с учебным материалом, то в «нейросетевой фазе» происходит делегирование машине самих операций понимания, анализа и порождения смысла. Различие между фазами состоит не только в масштабе когнитивной разгрузки, но и в ее природе: в первом случае речь идет об адаптации когнитивных процессов к условиям информационной среды, во втором – о систематическом изъятии практики выполнения высших мыслительных операций, что создает риск их деградации и атрофии. Предложенное разграничение двух фаз носит авторский характер и представляет собой концептуальный инструмент для описания этого качественного сдвига.

На основании проведенного исследования мы формулируем следующие выводы.

Во-первых, в условиях нейросетевой среды проблема клипового мышления смещается с дефицита внимания на разрыв когнитивного участия студента в познавательном процессе. Педагогические стратегии, не учитывающие это различие, рискуют работать с симптомом, а не с причиной.

Во-вторых, генеративный искусственный интеллект не порождает новый когнитивный феномен, он создает условия, в которых существующий паттерн клипового мышления проявляется в наиболее радикальной форме. Концептуальный аппарат, накопленный в исследованиях клипового мышления, сохраняет свою аналитическую ценность при условии его расширения за счет нейросетевого измерения.

В-третьих, метацифровая компетентность выступает стратегическим педагогическим ответом на «нейросетевую фазу» клипового мышления. Ее формирование позволяет студенту сохранять субъектность в познавательной деятельности даже при активном использовании генеративного искусственного интеллекта. Тактические педагогические инструменты при этом не утрачивают своего значения, но выполняют вспомогательную функцию дидактических опор при развитии метакогнитивного мониторинга и этической ответственности за верификацию получаемой информации.

Перспективным направлением дальнейшего исследования представляется эмпирическая верификация предложенной концептуальной связи, изучение того, как сформированность компонентов метацифровой компетентности влияет на характер взаимодействия студентов с генеративным искусственным интеллектом и на степень их когнитивного участия в учебной деятельности. Отдельного внимания заслуживает разработка методических подходов к формированию метацифровой компетентности в рамках конкретных дисциплин и образовательных программ высшей школы.

Результаты исследования адресованы, прежде всего, преподавателям высшей школы, методистам и разработчикам образовательных программ, работающим в условиях активного использования студентами генеративного искусственного интеллекта, а также исследователям в области цифровой педагогики и философии образования.

Библиографический список

1. Алешковский И.А., Гаспаришвили А.Т., Нарбут Н.П., Крухмалева О.В., Савина Н.Е. Российские студенты о возможностях и ограничениях использования искусственного интеллекта в обучении. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология.*2024; № 24 (2): 335–353. DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-2-335-353.
2. Кузьминов Я.И., Кручинская Е.В., Груздев И.А., Наумов А.А. Отстающие и опережающие: как студенты используют генеративный искусственный интеллект в образовательных целях. *Высшее образование в России.* 2025; № 34 (6): 9–35. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-9-35.
3. Gerlich M. AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. *Societies.*2025; 15 (1): 6. DOI: 10.3390/soc15010006.
4. Zhai C., Wibowo S., Li L.D. The Effects of Over-Reliance on AI Dialogue Systems on Students' Cognitive Abilities: A Systematic Review.*Smart Learning Environments.*2024; № 11: 28. DOI: 10.1186/s40561-024-00316-7.
5. Cotton D.R.E., Cotton P.A., Shipway J.R. Chatting and Cheating: Ensuring Academic Integrity in the Era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International.*2024; № 61 (2): 228–239. DOI: 10.1080/14703297.2023.2190148.
6. Fan Y., Tang L., Le H. et al. Beware of Metacognitive Laziness: Effects of Generative Artificial Intelligence on Learning Motivation, Processes, and Performance. *British Journal of Educational Technology.* 2025; № 56 (2): 489–530. DOI: 10.1111/bjet.13544.
7. Конколь М.М. Метацифровая компетентность как новая парадигма образования в эпоху искусственного интеллекта. *Ученые записки Российского государственного социального университета.* 2025; № 24 (2): 112–119. DOI: 10.17922/2071-5323-2025-24-2-112-119. EDN PVAJJD.
8. Гиренок Ф.И. *Клиповое сознание.* Москва: Проспект, 2016.
9. Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовскойсреде. *Науковедение.* 2014; № 5 (24). Available at: http://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf
10. Carr N. Is Google Making Us Stupid? What the Internet Is Doing to Our Brains.*TheAtlantic.*2008; July/August.Available at: https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/
11. Gupta L., Bharti D., Singhal S. Not All Clicks Are Equal: Digital Dose, Content, and User Disposition in Mental Health. *Academia Mental Health and Well-Being.*2026; № 3. DOI: 10.20935/MHealthWellB8208.
12. Kosmyna N. et al. Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task. *MIT Media Lab*. 2025. Available at:https://arxiv.org/abs/2506.08872
13. Канеман Д. *Думай медленно... решай быстро.* Москва: АСТ, 2013.
14. Tankelevitch L., Kewenig V., Simkute A. The Metacognitive Demands and Opportunities of Generative AI. *Proceedings of the 2024 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems.*New York: ACM, 2024: 680. DOI: 10.1145/3613904.3642902.
15. Gilster P. *Digital Literacy.*New York: John Wiley & Sons, 1997.
16. Cosgrove J., Cachia R. *DigComp 3.0: European Digital Competence Framework.*Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2025. DOI: 10.2760/0001149.
17. Long D., Magerko B. What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations.*Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems.*New York: ACM, 2020: 1–16. DOI: 10.1145/3313831.3376727.
18. Flavell J.H. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry.*American Psychologist.*1979; № 34 (10): 906–911. DOI: 10.1037/0003-066X.34.10.906.
19. Торкунов А.В. Цифровая трансформация и искусственный интеллект в преобразовании политического мира. *Полис. Политические исследования.*2025; № 5: 24–35. DOI: 10.17976/jpps/2025.05.03.
20. Конколь М.М. Трансформация образовательного процесса через призму искусственного интеллекта и нейросетевого прогресса. *Мир науки, культуры, образования.*2024; № 6 (109): 104–108. DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-104-108.
21. Конколь М.М., Шишлова Е.Э. Трансформация образовательной субъектности студента университета в эпоху ИИ-технологий. *Высшее образование в России.* 2026; № 35 (2): 36–52. DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-2-36-52.

References

1. Aleshkovskij I.A., Gasparishvili A.T., Narbut N.P., Kruhmaleva O.V., Savina N.E. Rossijskie studenty o vozmozhnostyah i ogranicheniyah ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta v obuchenii. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Sociologiya.2024; № 24 (2): 335-353. DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-2-335-353.
2. Kuz'minov Ya.I., Kruchinskaya E.V., Gruzdev I.A., Naumov A.A. Otstayuschie i operezhayuschie: kak studenty ispol'zuyut generativnyj iskusstvennyj intellekt v obrazovatel'nyh celyah. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2025; № 34 (6): 9-35. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-9-35.
3. Gerlich M. AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. *Societies.*2025; 15 (1): 6. DOI: 10.3390/soc15010006.
4. Zhai C., Wibowo S., Li L.D. The Effects of Over-Reliance on AI Dialogue Systems on Students' Cognitive Abilities: A Systematic Review.*Smart Learning Environments.*2024; № 11: 28. DOI: 10.1186/s40561-024-00316-7.
5. Cotton D.R.E., Cotton P.A., Shipway J.R. Chatting and Cheating: Ensuring Academic Integrity in the Era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International.*2024; № 61 (2): 228-239. DOI: 10.1080/14703297.2023.2190148.
6. Fan Y., Tang L., Le H. et al. Beware of Metacognitive Laziness: Effects of Generative Artificial Intelligence on Learning Motivation, Processes, and Performance. *British Journal of Educational Technology.* 2025; № 56 (2): 489-530. DOI: 10.1111/bjet.13544.

7. Konkol' M.M. Metacifrovaya kompetentnost' kak novaya paradigma obrazovaniya v `epohu iskusstvennogo intellekta. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta.* 2025; № 24 (2): 112-119. DOI: 10.17922/2071-5323-2025-24-2-112-119. EDN PVAJJD.
8. Girenok F.I. *Klipovoe soznanie.* Moskva: Prospekt, 2016.
9. Semenovskih T.V. Fenomen «klipovogo myshleniya» v obrazovatel'noj vuzovskojsrede. *Naukovedenie.* 2014; № 5 (24). Available at: http://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf
10. Carr N. Is Google Making Us Stupid? What the Internet Is Doing to Our Brains.*TheAtlantic.*2008; July/August.Available at: https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/
11. Gupta L., Bharti D., Singhal S. Not All Clicks Are Equal: Digital Dose, Content, and User Disposition in Mental Health. *Academia Mental Health and Well-Being.*2026; № 3. DOI: 10.20935/MHealthWellB8208.
12. Kosmyna N. et al. Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task. *MIT Media Lab.* 2025. Available at:https://arxiv.org/abs/2506.08872
13. Kaneman D. *Dumaj medlenno... reshaj bystro.* Moskva: AST, 2013.
14. Tankelevitch L., Kewenig V., Simkute A. The Metacognitive Demands and Opportunities of Generative AI. *Proceedings of the 2024 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems.*New York: ACM, 2024: 680. DOI: 10.1145/3613904.3642902.
15. Gilster P. *Digital Literacy.*New York: John Wiley & Sons, 1997.
16. Cosgrove J., Cachia R. *DigComp 3.0: European Digital Competence Framework.*Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2025. DOI: 10.2760/0001149.
17. Long D., Magerko B. What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations.*Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems.*New York: ACM, 2020: 1-16. DOI: 10.1145/3313831.3376727.
18. Flavell J.H. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry.*American Psychologist.*1979; № 34 (10): 906-911. DOI: 10.1037/0003-066X.34.10.906.
19. Torkunov A.V. Cifrovaya transformaciya i iskusstvennyj intellekt v preobrazovanii politicheskogo mira. *Polis. Politicheskie issledovaniya.*2025; № 5: 24-35. DOI: 10.17976/jpps/2025.05.03.
20. Konkol' M.M. Transformaciya obrazovatel'nogo processa cherez prizmu iskusstvennogo intellekta i nejrosetevogo progressa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.*2024; № 6 (109): 104-108. DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-104-108.
21. Konkol' M.M., Shishlova E.`E. Transformaciya obrazovatel'noj sub`ektnosti studenta universiteta v `epohu II-tehnologij. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2026; № 35 (2): 36-52. DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-2-36-52.

Статья поступила в редакцию 23.06.26

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-9-13

***Shved E.A.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Head of Higher Mathematics Department, Omsk State Transport University (Omsk, Russia), E-mail: shvedsv@yandex.ru*
***Bolotyuk L.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Transport University (Omsk, Russia), E-mail: 4liudmila@gmail.com*
***Bolotyuk V.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Transport University (Omsk, Russia), E-mail: rombva@mail.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF CURRENT WORK PROGRAMS IN MATHEMATICS AND THE PROJECT: RESULTS AND CONCLUSIONS. The article discusses the draft of a unified work program in the discipline of Mathematics for technical areas of training within the framework of the new education system in Russia. The main goal of the proposed study is to analyze the current work programs in mathematics at the Omsk State University of Transport from the point of view of the implementation of training in accordance with the proposed draft of a unified work program of the discipline. The scientific novelty of the study lies in the comparison of the draft of a unified work program with existing work programs and the requirements of technical specialtiesfor the first time. The scientific research methods used by the authors include observation, analysis, comparison, synthesis. The result of the study is the conclusion that the draft of a unified work program for the discipline of Mathematics in its current form does not allow to organize training that meets the requirements for specialties and areas of training 23.00.00 "Engineering and technology of land transport". The project does not include key opportunities for organizing monitoring of student progress in accordance with the definition of the discipline's work program. The system of ongoing monitoring of academic performance becomes impossible, – a complete revision of the entire system is required. The authors of the article came to the following conclusion: the results obtained can be applied after finalizing the draft of a unified work program for the discipline according to the specified criteria.

Keywords: **mathematics, technical university, higher education, educational program, work program of the discipline, new higher education system**

***Е.А. Швед**, канд. физ.-мат. наук, доц., и.о. зав. каф. высшей математики, Омский государственный университет путей сообщения, г. Омск, E-mail: shvedsv@yandex.ru*
***Л.А. Болотюк**, канд. пед. наук, доц., Омский государственный университет путей сообщения, г. Омск, E-mail: 4liudmila@gmail.com*
***В.А. Болотюк**, канд. пед. наук, доц., Омский государственный университет путей сообщения, г. Омск, E-mail:rombva@mail.ru*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДЕЙСТВУЮЩИХ РАБОЧИХ ПРОГРАММ ПО МАТЕМАТИКЕ И ПРОЕКТА: РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

В статье рассматривается проект единой рабочей программы по дисциплине «Математика» для технических направлений подготовки в рамках новой системы образования в России. Основной целью предлагаемого исследования является анализ действующих рабочих программ по математике в Омском государственном университете путей сообщения с точки зрения реализации обучения в соответствии с предлагаемым проектом единой рабочей программы дисциплины. В ходе исследования проведено сопоставление проекта единой рабочей программы с существующими рабочими программами и требованиями технических специальностей. К используемым авторами научным методам исследования относятся наблюдение, анализ, сравнение, синтез. Результатом проведенного исследования является вывод о том, что проект единой рабочей программы дисциплины «Математика» в текущем представлении не позволяет организовать обучение, отвечающее требованиям для специальностей и направлений подготовки 23.00.00 Техника и технологии наземного транспорта. В проект не заложены ключевые возможности организации контроля успеваемости обучающихся в соответствии с определением рабочей программы дисциплины. Система текущего контроля успеваемости становится невозможной, требуется полный пересмотр всей системы. Авторы статьи пришли к следующему заключению: полученные результаты могут быть применены после доработки проекта единой рабочей программы дисциплины по указанным критериям.

Ключевые слова: **математика, технический университет, высшее образование, образовательная программа, рабочая программа дисциплины, новая система высшего образования**

Планы о реформе образования в нашей стране обсуждаются давно. Санкции, введенные в 2022 году в отношении России, вновь приковали внимание к системе высшего образования. Стали отчетливо видны все «минусы» перехода на двухуровневую болонскую систему образования. Научное и педагогическое сообщества говорят о необходимости срочных реформ. А.Г. Шаганов в своей работе [1, с. 26] подчеркивает, что «санкции создали уникальную ситуацию, при которой возникает объективная необходимость переоценки привнесенного в страну европейского опыта, отмены чуждых для российского высшего образования требований и процессов без ущерба для имиджа отечественной высшей школы». Фундаментальная модернизация высшего образования была запущена Указом Президента РФ от 12 мая 2023 года № 343[2]. Создается модель трансформации российского высшего образования. С.С. Жевлакович проводит анализ модели с юридической точки зрения [3; 4] и делает вывод о том, что «только при условии своевременного и активного включения вузовского экспертного сообщества в подготовку и обсуждение … новых образовательных стандартов возможно создание полноценной нормативной правовой основы для формирования суверенной системы отечественного образования» [3, с. 210].

Новая система высшего образования в России будет введена с 2027 года. С 2026 года происходит поэтапный переход к новым уровням образования: высшему образованию, специализированному высшему образованию и аспиранту-

ре. Основой для международного сопоставления уровней образования является принятая ЮНЕСКО Международная стандартная классификация образования (МСКО) и межправительственные соглашения. Выпускники российских вузов могут получить европейские приложения к диплому с указанием количества зачетных единиц [5].

Основным понятием новой системы образования является понятие «ядро образовательных программ». Это понятие включает в себя две части, которые должны освоить студенты в первые два года обучения. Одна из этих частей – социогуманитарная – является единой для всех направлений подготовки, другая часть – фундаментальная – составляется с учетом области образования. Для технических направлений подготовки, включая транспортные вузы, фундаментальная часть включает высшую математику как одну из базовых дисциплин. В настоящее время разрабатываются рабочие программы дисциплин, входящих в каждую часть.

По поручению Министерства транспорта РФ была создана и функционирует (на момент написания статьи) рабочая группа по обсуждению вопросов разработки единой рабочей программы дисциплины (РПД) «Математика» для специальностей и направлений подготовки: укрупненные группы специальностей и направлений подготовки (УГСП) 23.00.00 Техника и технологии наземного транспорта, УГСП 25.00.00 Аэронавигация и эксплуатация авиационной и ракетно-космической техники, УГСП 26.00.00 Техника и технологии кораблестроения и водного транспорта. Рабочей группой был подготовлен проект РПД «Математика».

Основной целью предлагаемого исследования является анализ действующих рабочих программ по математике в Омском государственном университете путей сообщения с точки зрения реализации обучения в соответствии с предлагаемым проектом РПД.

На момент написания статьи подобные исследования отсутствуют, что и определяет ее научную актуальность.

Объектом нашего исследования являются рабочие программы дисциплины «Математика» Омского государственного университете путей сообщения по специальностям и направлениям в рамках укрупнённой группы специальностей и подготовки 23.00.00 Техника и технологии наземного транспорта и рабочая программа дисциплины «Математика», предложенная рабочей группой.

Задачи, которые мы поставили для достижения цели,следующие:

1. Изучить рабочую программу дисциплины «Математика», предложенную рабочей группой.

2. Проанализировать рабочие программы дисциплины «Математика» по специальностям и направлениям в рамках укрупнённой группы специальностей и подготовки 23.00.00 Техника и технологии наземного транспорта.

3. Провести сравнительный анализ действующих рабочих программ по математике в Омском государственном университете путей сообщения и содержания предлагаемого «образовательного ядра».

4. Рассмотреть возможность реализации обучения в соответствии с предлагаемым проектом РПД.

Научная новизна нашего исследования состоит во впервые проведенном сопоставлении проекта РПД с существующими РПД и требованиями перечисленных специальностей.

Таблица 1

Содержание РПД «Математика» (вариант рабочей группы)

№ п/п	*Тематика занятий*	*Краткое содержание*	*Количество часов*	
			Лекции	*Практика*
1	2	3	4	5
1.	Элементы линейной алгебры (1 сем.)	Матрицы; определители; невырожденные матрицы; системы линейных алгебраических уравнений	6	6
2.	Элементы векторной алгебры (1 сем.)	Векторы;скалярное произведение векторов и его свойства; векторное произведение векторов и его свойства; смешанное произведение векторов	4	4
3.	Аналитическая геометрия на плоскости(1 сем.)	Линии на плоскости; линии второго порядка на плоскости	6	6
4.	Введение в анализ (1 сем.)	Функция; последовательности; предел функции; бесконечно малые функции; непрерывность функций; производная функции; производные высших порядков; дифференциал функции; исследование функций при помощи производных	16	16
5.	Неопределенный интеграл (2 сем.)	Понятие неопределенного интеграла; основные методы интегрирования; интегрирование рациональных дробей; интегрирование иррациональных функций; интегрирование биномов; интегрирование тригонометрических функций	8	8
6.	Определенный интеграл (2 сем.)	Определенный интеграл как предел интегральных сумм; вычисления определенного интеграла; геометрические и физические приложения определенного интеграла; несобственные интегралы	6	6
7.	Функция нескольких переменных (2 сем.)	Функции двух переменных; производные и дифференциалы функции нескольких переменных; касательная плоскость и нормаль к поверхности; экстремум функции двух переменных	10	10
8.	Двойной интеграл (3 сем.)	Понятие двойного интеграла, свойства; вычисление двойного интеграла; расстановка пределов интегрирования; двойные интегралы в полярных координатах; приложение двойного интеграла	4	4
9.	Криволинейные интегралы (3 сем.)	Основные понятия;вычисление криволинейного интеграла I рода;некоторые приложения криволинейного интеграла I рода; вычисление криволинейного интеграла II рода;формула Остроградского-Грина;некоторые приложения криволинейного интеграла II рода	4	4
10.	Комплексные числа(3 сем.)	Понятия комплексного числа; действий над комплексными числами; формы записи комплексного числа; возведение комплексного числа в степень; извлечение корня из комплексного числа	2	2
11.	Дифференциальные уравнения (3 сем.)	Общие сведения; дифференциальные уравнения первого порядка; дифференциальные уравнения высших порядков; линейные однородные и неоднородные дифференциальные уравнения; системы дифференциальных уравнений	12	12
12.	Числовые и функциональные ряды (4 сем.)	Числовые ряды; достаточные признаки сходимости; знакочередующиеся и знакопеременные ряды; функциональные ряды; сходимость степенных рядов; разложение функций в степенные ряды; ряды Фурье	18	18
13.	Случайные события (4 сем.)	Понятие случайного события; пространство элементарных событий; действия над событиями; классическое, статистическое и геометрическое определение вероятности; теоремы сложения и умножения вероятностей; формула полной вероятности и формула Байеса; формула Бернулли; локальная и интегральная теоремы Лапласа; формула Пуассона	6	6
14.	Случайные величины (4 сем.)	Понятие об одномерной случайной величине; дискретные случайные величины; числовые характеристики;законы распределения дискретной случайной величины; функция распределения и ее свойства; непрерывные случайные величины; функция плотности распределения и ее свойства;основные законы распределения непрерывной случайной величины	4	6
15.	Элементы математической статистики (4 сем.)	Статистическое распределение выборки; эмпирическая функция распределения; полигон и гистограмма; статистические оценки параметров распределения (точечные и интервальные); проверка гипотез	6	4
	Итого		112	112

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что использованная авторами схема анализа проекта РПД является одной из возможных схем для анализа любых новых проектов.

Практическая значимость состоит в том, что результаты проведённого авторами исследования указывают на невозможность использования текущего проекта РПД для организации практики обучения.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обусловлены применением таких научных методов, как абстрагирование, анализ, сравнение, синтез, обобщение. Репрезентативность полученных результатов обусловлена комплексным анализом объекта исследования.

Рабочая программа дисциплины – это нормативный документ, который входит в состав основной профессиональной образовательной программы и определяет организацию, содержание и порядок изучения учебной дисциплины, а также способы контроля результатов ее освоения.

Рассмотрим РПД «Математика», разработанную рабочей группой, предполагающую следующее содержание (для очной формы обучения) (табл. 1).

В Омском государственном университете путей сообщения ведется подготовка в рамках указанных УГСП по следующим специальностям и направлениям (табл. 2).

РПД указанных выше специальностей предполагают два варианта, отличающиеся содержанием 4-го семестра. Однако оба варианта заметно не совпадают с содержанием предлагаемого ядра.

Рассмотрим конкретные РПД дисциплины «Математика», входящие в общеобразовательные программы по специальностям, относящимся к УГСН 23.00.00. Перечислим разделы, совпадающие с разделами РПД, предлагаемой в качестве проекта единого ядра математической подготовки по УГСН 23.

Матрицы, определители и системы уравнений. Этот блок, очевидно, является базовым, и его наличие не вызывает вопросов. Что касается количества часов, отведенных на изучение этого раздела, то в ОмГУПСе это 8 часов лекций (ЛЕК) и 6 часов практических занятий (ПРК). В проекте же на изучение раздела предлагается уделить 6 часов ЛЕК и 6 часов ПРК. При этом краткое содержание изучаемого в разделе материала соответствует РПД ОмГУПСа.

Векторная алгебра. Сложившаяся практика формирования содержания дисциплины «Математика» в ОмГУПСе предполагает объединение в один блок разделов «Векторная алгебра» и «Комплексные числа», на которые отводится 7 часов ЛЕК и 6 часов ПРК. В проекте предусмотрена отдельная тема «Векторная алгебра», предполагающая 4 часа ЛЕК и 4 часа ПРК. Заметим, что комплексные числа изучаются в соответствии с проектом в третьем семестре и предполагают 2 часа ЛЕК и 2 часа ПРК. В целом обеспечивается соответствие проекта реальной ситуации в ОмГУПСе по объему часов на изучение данного раздела.

Аналитическая геометрия. Проектом предусмотрено выделение на изучение данного раздела 6 часов ЛЕК и 6 часов ПРК. РПД в ОмГУПСе отводят на этот раздел 7 часов ЛЕК и 7 часов ПРК. Это несколько больше, но по содержанию есть отличия в части изучения трехмерных геометрических объектов, а именно: в проекте предусмотрено изучение только плоскостей и прямых в пространстве, тогда как в ОмГУПСе включено изучение поверхностей второго порядка. Такой подход оправдан тем, что проектом предусматривается лишь изучение базового ядра математики, что, возможно, недостаточно для освоения приложений, необходимых в предполагаемой профессиональной деятельности по отдельным специальностям и направлениям подготовки для указанных УГСН.

Дальнейшее содержание дисциплины включает разделы математического анализа и состоит, как правило, из дифференциального и интегрального исчисления функций одной и нескольких действительных переменных. РПД «Математика» ОмГУПСа предполагают изучение разделов: Дифференциальное исчисление функции одной действительной переменной (14 часов ЛЕК и 16 часов ПРК), интегральное исчисление функции одной действительной переменной (14 часов ЛЕК и 12 часов ПРК), дифференциальное исчисление функций нескольких действительных переменных (8 часов ЛЕК и 8 часов ПРК), двойные и криволинейные интегралы (6 часов ЛЕК и 6 часов ПРК). Проект состоит из следующих разделов: теория пределов (8 часов ЛЕК и 8 часов ПРК), производные и дифференциалы функции (8 часов ЛЕК и 8 часов ПРК), неопределенный интеграл (8 часов ЛЕК и 8 часов ПРК), определенный интеграл и его приложения (4 часа ЛЕК и 4 часа ПРК), несобственные интегралы (2 часа ЛЕК и 2 часа ПРК), функции нескольких переменных (10 часов ЛЕК и 10 часов ПРК), двойной интеграл (4 часа ЛЕК и 4 часа ПРК), криволинейные интегралы (4 часа ЛЕК и 4 часа ПРК). Если суммировать общее число ЛЕК и ПРК, то получим 42 часа ЛЕК и 42 часа ПРК в ОмГУПСе против 48 часов ЛЕК и 48 часов ПРК. По сути, на изучение идентичного материала отводится в целом большее количество часов, что обеспечивает формирование базовых умений и навыков на более качественном уровне. То есть при переходе на новую систему ВО студенты ОмГУПС получат более качественную подготовку по такому важному разделу математики, как математический анализ.

Обыкновенные дифференциальные уравнения. На данный момент в РПД «Математика» в ОмГУПСе на изучение этого раздела отводится 10 часов ЛЕК и 12 часов ПРК, тогда как проектом предусмотрено 12 часов ЛЕК и 12 часов ПРК. Итак, содержание и объем указанного раздела вполне идентичны.

Элементы теории поля. Это специальный раздел высшей математики, изучаемый студентами технических направлений и специальностей подготовки. Многолетний опыт преподавания математики в ОмГУПСе для студентов, обучающихся в том числе и по указанной в статье УГСН, показывает, что раздел является важной составной частью приложений в части структуры и изучения скалярных и векторных полей. «Теория поля находит применение во многих областях естествознания. Практически всюду, где задается скалярная и векторная функция нескольких аргументов, применимы теоремы, формулы и выводы теории поля. Особенно наглядно это проявляется при рассмотрении гравитационных, электромагнитных и вообще силовых полей, в результате которых возникает многомерная скалярная и векторная величина» [6]. Например, при решении

Таблица 2

Информация по образовательным программам (для очной формы обучения)

Код	*Наименование специальности, направления подготовки*	*Уровень образования*	*Образовательная программа, направленность*
1	2	3	4
23.03.01	Технология транспортных процессов	ВО бакалавриат, 4 года	Логистика в транспортных системах
23.05.03	Подвижной состав железных дорог	ВО специалитет, 5 лет	Грузовые вагоны
23.05.03	Подвижной состав железных дорог	ВО специалитет, 5 лет	Пассажирские вагоны
23.05.03	Подвижной состав железных дорог	ВО специалитет, 5 лет	Высокоскоростной наземный транспорт
23.05.03	Подвижной состав железных дорог	ВО специалитет, 5 лет	Локомотивы
23.05.03	Подвижной состав железных дорог	ВО специалитет, 5 лет	Технология производства и ремонта подвижного состава
23.05.03	Подвижной состав железных дорог	ВО специалитет, 5 лет	Электрический транспорт железных дорог
23.05.04	Эксплуатация железных дорог	ВО специалитет, 5 лет	Сервис на транспорте
23.05.05	Системы обеспечения движения поездов	ВО специалитет, 5 лет	Автоматика и телемеханика на железнодорожном транспорте
23.05.05	Системы обеспечения движения поездов	ВО специалитет, 5 лет	Радиотехнические системы на железнодорожном транспорте
23.05.05	Системы обеспечения движения поездов	ВО специалитет, 5 лет	Телекоммуникационные системы и сети железнодорожного транспорта
23.05.05	Системы обеспечения движения поездов	ВО специалитет, 5 лет	Электроснабжение железных дорог

электротехнических задач: вычисление составляющих электромагнитного поля в слоистых средах через векторный потенциал магнитного поля, решение некоторых практических задач по определению сопротивлений многопроводных линий (знание значений полного сопротивления бесконечно длинной линии «провод – однородная земля» и полного сопротивления взаимной индуктивности между двумя такими линиями позволяет определить значения полных сопротивлений многопроводных линий (линий электропередач и тяговой сети электрифицированных железных дорог)). На изучение раздела отводится 8 часов ЛЕК и 8 часов ПРК, что дает возможность описать математические модели реальных физических процессов, возникающих в профессиональной деятельности будущих инженеров.

При переходе к содержанию, указанному в проекте, раздел будет полностью отсутствовать, что, несомненно, снизит общее качество математической подготовки выпускников.

Числовые и функциональные ряды. Проектом предусмотрено 18 часов ЛЕК и 18 часов ПРК, включая представление функций в виде рядов Фурье. В ОмГУПСе этот материал представлен двумя разделами: числовые и степенные ряды (8 часов ЛЕК и 8 часов ПРК) и элементы гармонического анализа (10 часов ЛЕК и 10 часов ПРК). Общее число часов, выделенное на раздел, одинаково, однако содержание при переходе на единую программу дисциплины потребует пересмотра, поскольку большая часть раздела в ОмГУПСе отводится на представление функций рядами Фурье как в действительной, так и в комплексной форме, так как известно, что некоторые прикладные проблемы решаются именно с помощью функциональных рядов. Например, в механике будущие инженеры изучают периодические сигналы (кусочно-линейные или кусочно-постоянные) в технических системах. Исследовать подобные сигналы (функции) проще, если можно разложить функции на гармонические колебания.

Говоря о двух вариантах реализации дисциплины «Математика» для специальностей и отдельных специализаций УГСН 23.00.00, авторы имели в виду, что содержание существенно отличается именно в четвертом семестре изучения дисциплины. Все изложенное выше имеет отношение к каждому из двух указанных вариантов.

Теперь покажем, какие совпадения и отличия имеются у каждого из двух вариантов с предлагаемым единым проектом базового ядра.

Первый вариант реализуется для специальностей 23.05.04, 23.05.05 и части специализаций специальности 23.05.03, а именно – Грузовые вагоны, Пассажирские вагоны, Локомотивы, Технология производства и ремонта подвижного состава.

Дальнейший анализ содержания обучения касается только указанных специальностей и специализаций.

Случайные события. Проектом выделено 6 часов ЛЕК и 6 часов ПРК, в ОмГУПСе – 8 часов ЛЕК и 8 часов ПРК соответственно. Различия несущественны, и можно считать, что по данному разделу при переходе к единой РПД качественных изменений не произойдет.

Случайные величины. В проекте 4 часа ЛЕК и 6 часов ПРК, тогда как в ОмГУПСе 12 часов ЛЕК и 12 часов ПРК. Это огромная разница. При изучении раздела студентами ОмГУПСа особое внимание уделяется функции надежности, что является важной частью подготовки будущего инженера. Кроме того, основные законы распределения непрерывных случайных величин (равномерный закон распределения, экспоненциальный закон распределения, нормальный закон распределения) изучаются более подробно, тогда как проект предполагает лишь ознакомление студентов с этими законами.

Элементы математической статистики. Проектом заложено 6 часов ЛЕК и 4 часа ПРК, в ОмГУПСе– 10 часов лек и 12 часов ПРК. Содержание раздела в ОмГУПСе предполагает подробное изучение каждого из трех возможных законов распределения исследуемой случайной величины. Кроме того, при исследовательской работе большое значение имеют коррелированные случайные величины. В связи с этим в раздел включаются элементы корреляционного анализа, однако это полностью исключено из рассмотрения в предлагаемом проекте базового ядра.

Очевидно, что при переходе к единой РПД в формате базового ядра для части специальностей и специализаций ОмГУПСа потребуется введение дополнительной дисциплины, где будут расширены полученные базовые знания и навыки в части обработки данных эксперимента и анализа случайных величин, возникающих в процессе профессиональной деятельности. Отдельного времени потребует изучение программных средств обработки данных и получения точечных и интервальных оценок параметров их распределений.

Теперь перейдем ко второму варианту реализации дисциплины «Математика», предусмотренной для таких специализаций специальности 23.05.03, как Высокоскоростной наземный транспорт и Электрический транспорт железных дорог. По указанным выше разделам в ОмГУПСе рассматривается единый раздел «Элементы теории вероятностей и математической статистики», включающий 12 часов ЛЕК и 12 часов ПРК, что в целом соответствует предлагаемому варианту единого базового ядра, где объем чуть выше по количеству часов. Но при переходе к такому варианту объем изучаемого материала может быть расширен либо при том же объеме может изучаться более подробно и комфортно для обучающихся.

Однако студенты ОмГУПСа, обучающиеся на указанных специализациях, кроме элементов теории вероятностей и математической статистики, изучают еще два раздела: «Элементы теории функций комплексной переменной и операционного исчисления» (10 часов ЛЕК и 10 часов ПРК) и «Математическое моделирование на основе дифференциальных уравнений с частными производными» (10 часов ЛЕК и 10 часов ПРК). Это означает, что потребуется дополнительная дисциплина, включающая указанные разделы.

Таким образом, можно с уверенность сказать, что при условии перехода к единой РПД для УГСН 23.00.00 в ОмГУПСе потребуется переработка содержания дисциплины «Математика» для специальностей и направлений подготовки, указанных в табл. 2. При этом при разработке образовательной программы в случае возможности корректировки единых общеобразовательных программ потребуется введение дополнительных математических дисциплин для изучения специальных разделов высшей математики в соответствии с потребностями выпускающих кафедр и, в конечном счете, работодателей.

Как было отмечено выше, РПД должна определять способы контроля результатов освоения содержания обучения. Поэтому перейдем еще к одному аспекту, возникающему при предполагаемом переходе на единые РПД «Математика» в ОмГУПСе.

Система текущего контроля успеваемости по дисциплинам математического цикла предполагает выполнение различных контрольных, самостоятельных или расчетно-графических работ. РПД «Математика» по всем специальностям и направлениям подготовки в ОмГУПСе предполагают 8 часов в каждом семестре на проведение текущего контроля успеваемости (контроль самостоятельной работы студентов (КСР)). Не отвлекаясь на аспект применения студентами искусственного интеллекта (ИИ) при выполнении заданий по математике, отметим, что часть заданий необходимо выполнять при аудиторной (контактной) работе. Как правило, контрольная (самостоятельная) работа в ОмГУПСе проводится на каждой контрольной неделе в семестре (всего их три). Предлагаемый вариант РПД не включает выделение аудиторной нагрузки (в форме контактной работы) на подобные мероприятия. Это автоматически означает использование часов ПРК для контроля уровня усвоения учебного материала и контроля выполнения студентами самостоятельной работы по дисциплине, что снижает количество часов на изучение каждой темы. Следовательно, единственной возможностью оценки остается промежуточная аттестация. Система текущего контроля успеваемости в существующем виде становится невозможной, а значит, требуется полный пересмотр всей системы.

Учитывая все вышесказанное, мы вынужденно приходим к выводу о том, что проект единой рабочей программы дисциплины «Математика» в текущем представлении не позволяет организовать обучение, отвечающее как требованиям указанных выше специальностей, так и основным критериям РПД, в особенности, когда в проект не заложены ключевые возможности организации контроля успеваемости обучающихся. Проект РПД требует серьезного пересмотра и доработок по указанным выше критериям.

В заключение отметим, что сформулированная цель исследования достигнута, все поставленные задачи решены, а именно: рассмотрены действующие в ОмГУПСе РПД и предлагаемый проект РПД, проведен их сравнительный анализ и получено обоснование необходимости доработки предложенного проекта. Полученные результаты должны быть учтены при разработке новых проектов РПД, поэтому целевой аудиторией статьи являются разработчики проектов РПД и все участники образовательного процесса в рамках новой системы образования.

Библиографический список

1. Шабанов Г.А. Санкции как шанс сбросить европейские оковы с российского высшего образования. *Высшее образование сегодня*. 2022; № 3-4: 22–27.
2. *О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования.* Указ Президента РФ от 12.05.2023 N 343 (ред. от 22.01.2026). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/413407682/
3. Жевлакович С.С. О модернизации модели модернизации отечественного высшего образования. *Вестник экономической безопасности*. 2025; № 4: 204–210.
4. Жевлакович С.С. Шагаем на месте? О реформе российского высшего образования. *Вестник экономической безопасности*. 2026; № 1: 239–243.
5. *Сайт Министерства науки и высшего образования Российской Федерации.* Available at: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/nauka-i-obrazovanie/94616/
6. Федоров В.А., Швед Е.А. *Элементы теории поля*. Омск: Омский государственный университет путей сообщения, 2021.

References

1. Shabanov G.A. Sankcii kak shans sbrosit' evropejskie okovy s rossijskogo vysshego obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2022; № 3-4: 22-27.
2. *O nekotoryh voprosah sovershenstvovaniya sistemy vysshego obrazovaniya.* Ukaz Prezidenta RF ot 12.05.2023 N 343 (red. ot 22.01.2026). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/413407682/

3. Zhevlakovich S.S. O modernizacii modeli modernizacii otechestvennogo vysshego obrazovaniya. *Vestnik `ekonomicheskoj bezopasnosti*. 2025; № 4: 204-210.
4. Zhevlakovich S.S. Shagaem na meste? O reforme rossijskogo vysshego obrazovaniya. *Vestnik `ekonomicheskoj bezopasnosti*. 2026; № 1: 239-243.
5. *Sajt Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii*. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/nauka-i-obrazovanie/94616/
6. Fedorov V.A., Shved E.A. `*Elementy teorii polya*. Omsk: Omskij gosudarstvennyj universitet putej soobscheniya, 2021.

Статья поступила в редакцию 23.06.26

УДК 378.016 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-13-15

***Wang Yanshu**, Associate Professor, Shenyang Ligong University (Shenyang, China), E-mail: yanshu.w@foxmail.com*

EXPLORING THE DIGITAL TRANSMISSION OF INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE WITHIN ART AND DESIGN PEDAGOGY AT THE UNIVERSITY LEVEL. The article is devoted to the problem of using various digital technologies in pedagogical practices aimed at preserving the intangible cultural heritage (ICH) of China. The purpose of the study is to analyze the pedagogical techniques used in Chinese universities to identify and demonstrate various aspects of national culture. The analysis is based on the study of reforms in higher education: the modernization of curricula, the renewal of personnel in leading universities. For this purpose, specific cases were also considered that reveal the potential of innovative solutions, such as VR courses, 3D-printed projects, interactive applications and educational games. It is revealed that the key features of pedagogical approaches related to revealing the uniqueness of China's intangible heritage sites are interdisciplinarity, practice-orientation, immersiveness (through VR/AR) and the introduction of principles of gamification and personalized learning (including through AI). The work is of considerable value to teachers, methodologists and developers of educational programs in the field of culture and design.

Keywords: **intangible cultural heritage, folklore, pedagogy of art and design, art education, higher school, university, Chinese culture, digital technologies**

***Ван Яньшу**, доц., Шэньянский политехнический университет, г. Шэньян, E-mail: yanshu.w@foxmail.com*

ОСОБЕННОСТИ ЦИФРОВИЗАЦИИ НЕМАТЕРИАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В ПЕДАГОГИКЕ ИСКУССТВА И ДИЗАЙНА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Данная статья посвящена проблеме использования различных цифровых технологий в педагогической практике, нацеленных на сохранение нематериального культурного наследия Китая. Цель исследования заключается в анализе педагогических приемов, используемых в китайских университетах для выявления и демонстрации различных аспектов национальной культуры. Анализ проводится на основе изучения реформ в высшем образовании: модернизация учебных программ, обновление кадрового состава в ведущих вузах. Для этого также были рассмотрены конкретные кейсы, раскрывающие потенциал инновационных решений, таких как курсы виртуальной реальности, проекты с 3D-печатью, интерактивные приложения и образовательные игры. Было выявлено, что ключевыми чертами педагогических подходов, связанных с раскрытием своеобразия объектов нематериального наследия Китая, становятся междисциплинарность, практикоориентированность, иммерсивность (через виртуальную и дополненную реальность) и внедрение принципов геймификации и персонализированного обучения (в том числе с помощью искусственного интеллекта). Работа представляет значительную ценность для педагогов, методистов и разработчиков образовательных программ в сфере культуры и дизайна.

Ключевые слова: **нематериальное культурное наследие, фольклор, педагогика искусства и дизайна, художественное образование, высшая школа, университет, китайская культура, цифровые технологии**

Relevance of the Research Topic. Historically, intangible cultural heritage (ICH) was sustained within extended families, where elders passed knowledge and customs directly to younger generations. Today, however, many forms of ICH risk being forgotten, as younger generations often perceive them as obsolete. Accelerated by urbanization and individualism, some traditions are irretrievably losing their value and vanishing from daily life.

Compounding this issue is a pedagogical crisis within art and design education. Many academic programs remain anchored in a Eurocentric canon, overlooking the unique narratives and aesthetics of diverse cultural traditions. Consequently, the intangible cultural heritage (ICH) has a huge potential It has not yet been fully revealed as a source of inspiration for contemporary artists and designers. In this regard, the digitalization of such cultural values is becoming a key condition for their preservation. This approach not only protects the most important elements of national identity from physical destruction, but also resists the loss of a unique local flavor in an increasingly homogeneous global culture. This is especially important for the younger generation.

Scientific study of the topic. There is a prevailing consensus in the academic community today on the need to preserve and actualize the intangible cultural heritage (ICH). It is significant that China was one of the first to respond to this challenge by establishing special national institutes for working with ICH in 2003. Within the framework of this paradigm, universities, primarily art and design universities, are becoming key drivers of the digital transformation of heritage. Initial initiatives have laid a methodological foundation, for example, the introduction of new digital specializations in curricula, which was described in the works of Xu Pan and Peng Xiaohui from the Chinese University of Communications.

In the following decade, in the 2010s, the focus shifted towards practical application. Immersive technologies (VR and AR), 3D modeling and printing have been actively used to solve specific problems of preserving crafts. A vivid illustration of this approach is the study by Li Yue, Gong Ziwen, and Zheng Mingyuan on the techniques of bean paste printing and malt sugar sculpture.

These processes developed in parallel with global trends. The emergence of platforms such as Google Arts & Culture and the introduction of artificial intelligence (AI) into the educational process have opened up new opportunities for adapting and expanding the audience of cultural heritage, as D.A. Hvorostov, L.A. Razdobarnina and K.M. Zubrilin write about, in particular.

Setting goals and objectives of the study. The purpose of this work is to analyze the pedagogical techniques used in Chinese universities to identify and demonstrate various aspects of national culture. To achieve this goal, the following tasks were set:

– to analyze the evolution of the concept of digital broadcasting of ICH in academic discourse;

– to identify and systematize the key digital technologies used in educational programs for working with ICH;

– to evaluate the pedagogical potential of using these technologies using the example of specific projects.

The scientific novelty of the research lies in the systematization of heterogeneous digital pedagogical practices of ICH broadcasting (in the context of higher education in the field of art and design. For the first time, the study compared their impact on the educational process.

The theoretical significance of the work is to deepen knowledge in the field of pedagogy of digital humanities. The results of the research contribute to the development of the methodology of project-based learning in art, specifying key concepts using the example of working with ICH.

The practical significance of the research lies in the fact that its conclusions and generalized models can be directly applied by teachers and curators of educational programs to modernize existing courses in art history, design and cultural studies by including modules on digital methods of documenting and interpreting ICH.

Intangible cultural heritage is an invaluable asset accumulated during the development of human society. This trend has not spared China either. The beginning was laid in 2003, when the Ministry of Culture of the People's Republic of China, the State Committee for Ethnic Affairs and the All-China Federation of Literature and Art initiated a program to protect the authenticity of ethnocultural and folklore heritage. As a result, specialized administrative bodies were created to manage this area. After the 2006 reform, one of these agencies acquired its current status, the Chinese National Center for the Protection of Intangible Cultural Heritage. He is entrusted with central functions: developing methodological recommendations for stakeholders, coordinating the scientific and expert community through conferences and overseeing practical work on the conservation of ICH in different provinces, as we can see.

So, in parallel with these government measures, universities have begun to play a key role by transforming curricula to create a link between traditional heritage and modern creative practices. Scholars Xu Pan and Peng Xiaohui highlight the pioneering work of the Communication University of China, which introduced forward-looking specializations in areas like video game design and esports. The university's development of degree programs such as "Animation (Game Art Design)" and "Digital Media Technology" exemplifies this shift [1, p. 119]. Supporting this curricular modernization is a corresponding reform in faculty development, aimed at cultivating the interdisciplinary expertise required in the digital era. Institutions have actively pursued reforms within

their arts faculties. The Hubei Academy of Fine Arts, a forerunner in contemporary Chinese art education, began this transition as early as the 1980s and 1990s by moving from conventional teaching methods toward a "new academic" pedagogy. Continuing to adapt to technological progress in the 21st century, the Academy further solidified this direction by founding a dedicated School of Experimental Art. A core focus of this reform has been rejuvenating the faculty: a cohort of young, enthusiastic teachers was assembled to lead contextually-grounded innovations in art education. Today, over 70% of the School's faculty are under the age of 45, creating a dynamic foundation for the ongoing modernization of its educational programs [1, p. 120].

In this context, many universities have begun to implement highly specialized programs. In particular, Fujian Pedagogical University runs a national-level professional course for bachelor's students – "An Experimental Educational Project on Traditional Lacquer Art Based on Virtual Modeling". The course was designed to solve practical problems: small student groups, a shortage of teachers, and a very long production cycle for creating lacquerware without a foundational base. Constant work on curricula, textbooks, and projects has laid a solid theoretical and technical foundation for the creation of this virtual course.

Another good example is the course "Virtual Modeling in Ceramic Art", included in the curriculum of the Faculty of Fine Arts of Jianghan University. Its content focuses on the historical firing methods typical of Makou furnaces. Traditional teaching of this technology is fraught with significant difficulties: the actual process of firing in a wood-burning stove requires a lot of financial costs, time, and resources and cannot be equally accessible to all students. To eliminate these limitations and expand access to specialized knowledge, the program was developed. Using virtual reality (VR) and three-dimensional scanning technologies, specialists have created an exact digital replica of a traditional oven. Thanks to this, students have the opportunity to study in detail and interactively its design, principles of operation and the full technological cycle of firing. This approach solves several tasks at once: it eliminates the high financial costs and environmental burden associated with physical firing, as well as ensures safety and high visibility of training. Now students can "recreate" artifacts in a virtual laboratory, which contributes to a deeper understanding of the heritage through the use of modern tools. Such educational models are being implemented using various digital formats, the main objective of which is to develop students' practical skills and creative competencies. A striking example is the online course "VR lesson on human animation (Walking)", which for the past five years has been developed and taught on the educational platform by professors of the Central Academy of Fine Arts Fei Jun and Wang Liming. Unlike standard classes that rely on tutorials and a limited number of sitters, this course uses immersive virtual reality tools, including 3D scanning and motion capture, to create an intense learning environment. This approach gives students the opportunity to learn the basics of anatomy and biomechanics of walking at an individual pace and regardless of location.

Such immersive technologies have a long history of development, rooted in the general era of digital transformation.

This era has led to the creation of innovative ways of communication and, eventually, even spaces based on new technologies. The use of 3D printing, which creates three-dimensional objects from materials such as biodegradable plastic, increases the effectiveness of the educational process, as noted by M.A. Sukhnev, who points out that most desktop 3D printers are limited to printing objects with a maximum volume of 20 cm^3 [2, p. 65]. Li Yue, Gong Ziwen, and Zheng Mingyuan provide relevant examples. One of the projects focused on a traditional craft of Hebei province: the bean pastes pattern printing technique [3, p. 150]. Its origins date back to the late 19th and early 20th centuries, when the Quanxinghao workshop gained worldwide recognition for its textiles. The products were comfortable, practical, and deeply cherished by the local community. The authors aimed to preserve this heritage and focused their efforts on creating a young boy character, dressed in a blue cap, a simple white T-shirt, black trousers, and an apron adorned with a traditional pattern. From a technical standpoint, the character was modeled in Cinema 4D, with final texturing and material adjustments completed in Photoshop. The finished model was then physically reproduced using 3D printing. Based on this design, a full product line was developed, which includes a hands-on craft kit, a thematic brooch, and an illustrated booklet that explains the traditional printing process step-by-step.

Another initiative focuses on the art of Tianmen malt sugar sculpture, a craft now at risk due to the fragile and perishable nature of the finished works and a shrinking traditional market. Furthermore, because of the material's properties, artisans can only practice this craft during the colder months. To promote this endangered art form, a digital video was produced. The authors selected two iconic pieces for this project: "A Lion Rolling an Embroidered Ball" and "Kuixing Pointing to the Dipper". The process began with creating detailed drawings and three-dimensional models in Cinema 4D. Specialists then used 3ds Max to refine the materials, focusing on achieving a realistically translucent, sugar-like quality. Through editing and effects in After Effects and Premiere, the sculptures were digitally brought to life. The video is structured to gradually reveal each artwork: it opens with close-up shots highlighting intricate details, such as the curls of the lion's mane, and culminates in a full shot that presents the complete composition. Consequently, teachers must establish clear evaluation criteria that balance technical proficiency with interpretive innovation.

The sensory connection to the real world, enabled by both AR and VR applications through immersiveness and interactivity, has made information, a valuable resource of the 21st century, even more accessible for real-time visualization and updating, as noted in the scientific works of Y. Zhu and M. Azakhari [4]. For example, the CEU Metaverse project, led by Universidad CEU San Pablo in Spain, involves creating a virtual world where classes can be held, allowing students and teachers to interact with each other. In order to enhance immersion in the project, the territory of the university campus itself was also digitized. Currently, developers are busy implementing an innovative blockchain-based solution. Its essence is to earn digital rewards for completing the training stages, which students can later exchange for tangible items.

A different way of presenting cultural heritage is demonstrated by a VR application that allows you to take a virtual tour of Notre Dame Cathedral in its pre-war appearance. The user experience opens with a historical tour, continues with free movement around the area and ends with a hot air balloon flight over the Gothic spires. It is essential that each stage is provided with detailed historical references, which gives this digital product a high educational value.

In addition, future art historians, designers, and painters often encounter works for the first time through their digitized versions in textbooks, slide shows, or online courses. Such copies often distort the original color palette, which leads to errors in the analysis of the work. A typical example is reproductions of paintings by Vincent Van Gogh, which in some digital formats show excessive saturation, unusual for real canvases. This problem concerns the work of Eugene Delacroix, Paul Cezanne, Wassily Kandinsky and many other masters. In this regard, teachers are strongly encouraged to include virtual tours of galleries and museums in their curricula more often.

A common defect of low-quality digital images is low resolution. When translating an analog work of art into a digital format, this can lead to the loss of subtle details that are key to its study. Poor quality of digital copies is often the result of technical limitations of scanning or photographic equipment, interference from dust or uneven lighting, as well as incorrect scanner settings. The use of defective equipment, such as scanners with a damaged glass surface, also contributes. As for digital photos, their poor quality is usually due to incorrect camera settings or unsatisfactory lighting conditions at the time of shooting. It is crucial that viewers are aware of these limitations of digital reproductions and strive to get to know the originals whenever possible. Direct contact with the work remains especially important for those works whose essence cannot be adequately conveyed in the digital space.

In addition to technical shortcomings, the presentation of cultural heritage through certain digital formats sometimes deprives works of crucial context and historical significance. This danger is compounded by applications that, instead of an in-depth acquaintance with art, can encourage its superficial or incorrect perception. An illustrative example of the "Paint Job" project, implemented in 2012 at the Amsterdam Rijksmuseum, where humorous signatures were superimposed on classic canvases with the help of augmented reality when visitors pointed their devices at them. Although the initiative aimed to make art more engaging by adding a modern narrative, a task potentially effective for a young audience, such an encounter with "remixed" art can hardly be considered a genuine cultural experience. This practice fundamentally distorts the original meaning, as the anachronistic text often has no relation to the true nature of the work. Such presentations are an example of the memetization of high culture. Although this trend has been driven by Internet users for a long time, cultural institutions should refrain from practices that can distort the message of a work and decontextualize their collections. Z. See and A. Chek agrees with this opinion [5].

Decontextualization of cultural heritage also occurs through museum applications. Many digital applications are emerging as temporary initiatives funded by limited grants. When funding ends and development stops, such applications often "freeze", which leads to a decrease in user engagement. Only a few projects are widely distributed, as they offer users extensive archives of cultural sites and innovative interactive scenarios. The benchmark in this area is the Google Arts & Culture platform. Since its launch, its mission to provide universal access to world art has been realized through immersive virtual tours of museums based on Street View technology and other resources. Partnering with institutions around the world allows users to explore high-resolution artworks, create personal collections, and master diverse educational content. The project also uses sophisticated algorithms to analyze, transform, and even "animate" static images.

However, even with this functionality, such applications rarely reveal the deeper historical, cultural, and social narratives behind the artifacts on display. In practice, cultural elements are often used to solve commercial problems, which threatens to turn heritage into banal entertainment and lose its original semantic depth. The authenticity and unique identity of these works can become secondary in this process.

Artificial intelligence (AI) is becoming an integral part of the educational process. Platforms like Brisk Teaching exemplify this trend, assisting in creating lesson plans and evaluating student performance. As noted by D.A. Khvorostov, L.A. Razdobarina, and K.M. Zubrilin, one of the most significant and promising applications of AI in education is the personalization of the teaching process [6, p. 296]. In traditional systems, educators face the considerable challenge of adapting content to diverse student needs, learning styles, paces, and skill levels. In this context, artificial intelligence offers opportunities that go beyond traditional approaches, allowing for individualized educational trajectories. Such trajectories are able to dynamically adapt to the current progress and needs of each individual student. Platforms like Carnegie Learning and Knewton analyze the data generated during the learning process: the time spent on tasks, the number of attempts to solve them, and the overall success rate. Based on this analysis, the system predicts and provides the most relevant training material. As

a result, the student interacts with content that corresponds to his current level of understanding, which not only contributes to a better assimilation of knowledge, but also enhances internal learning motivation.

Moreover, the personalized learning experience provided by AI serves the broader goals of accessibility and equity in education. For students with special needs such as dyslexia, autism spectrum disorder, or visual impairments, intelligent systems can provide content tailored to their needs. For example, AI is able to automatically convert written text into audio format, generate accurate subtitles for videos, or modify interface elements according to the user's sensory preferences. Of particular importance is the technology of interpreting real-time sign language. Using computer vision and gesture recognition, analyzing the shape of hands, body position and facial expressions, such tools translate sign language into text or voice, and can also transform teacher speech into visual gesture messages, providing two-way communication. The introduction of such technologies in classrooms allows deaf and hard-of-hearing students to participate more actively in the educational process and contributes to their full integration into the environment of hearing peers.

The advancement of artificial intelligence in education is vividly exemplified by the emergence of educational chatbots [7]. These systems can assess a learner's current understanding, pinpoint specific areas of difficulty, and recommend tailored practice material. Fundamentally, they offer continuous academic assistance that is available on demand, regardless of time or location. This makes it possible to solve key problems of modern education, such as the increase in the number of study groups and the growing need for individual educational trajectories. Illustrative examples of the implementation of this approach are tools such as "Duolingo Max" or the chatbot "Jill Watson", developed at the Georgia Institute of Technology. By providing support for learning outside the standard schedule, such systems are particularly in demand in the field of distance education, as well as in regions with a shortage of teaching staff and educational materials. Li Yuanzhen and Xu Mei illustrate this application through the case of shadow theater [8].

However, the difficulties that arise when implementing such technologies cannot be ignored. The tendency to simplify educational interaction to a primitive level is of serious concern. Despite significant progress in natural language processing (NLP), chatbots are often unable to maintain a dialogue comparable in depth and nuance to human communication, which can lead to frustration and loss of motivation among students. It should also be borne in mind that special analytical methods are required to process huge amounts of information, known as Big Data. Identifying significant patterns and trends places high demands on analysis tools, as the data is characterized by enormous volume, heterogeneity of formats, and constant dynamics. Conventional analytical techniques often fall short in this regard. Artificial intelligence, particularly through machine and deep learning algorithms, automates the analysis and reveals complex relationships that would be challenging to discern using older statistical methods. These algorithms can reveal subtle correlations between technique, materials, historical context, and the evaluation of artwork that might otherwise go unnoticed in traditional art historical analysis, while also aiding in the prediction of creative trends.

In addition, together with Tian V., we concluded, that the digital dissemination of intangible cultural heritage, such as the art of dough figurine molding, is being realized through interactive mobile games. A vivid example is a project dedicated to preserving the traditions of Master Dong Hui, which employs game mechanics to engage users in both exploring and creatively interacting with this cultural heritage. The implementation features an introductory animated narrative where a child's encounter with a master craftsman at a market serves as the entry point to the craft. This is followed by an educational module presenting a historical timeline, the geographical spread of the art form, and instructional videos on its techniques. The end of this experience is a game module that includes a quiz on knowledge of traditions and a creative editor. In it, users can design their own figurine by combining various items of clothing and accessories [9].

This multidimensional project solves a set of interrelated tasks. Firstly, it is educational: thanks to interactivity and game mechanics, the user is immersed in the historical context and learns the technical features of the craft. Secondly, it is motivational: interest and desire for more detailed study are supported by gamified elements: tasks, quizzes and the editor. Thirdly, social: the function of publishing the results of creativity in social networks contributes to the formation of a community and the viral dissemination of cultural knowledge. Finally, the task of updating the heritage is solved through its modern reinterpretation: the development of a corporate identity based on a traditional palette (for example, festive red) and the release of merchandise (stickers, badges, blind boxes), which makes the cultural object attractive to a young audience. Thus, an interactive game becomes not just entertainment, but an integrated digital environment that ensures the preservation, in-depth study and creative development of traditional art [9].

To conclude, contemporary technology provides distinct pathways for enhancing cultural engagement. By utilizing innovations such as 3D printing and digital explorations of distant locations, it fosters accessible and absorbing encounters that support the long-term safeguarding of heritage. Immersive media like VR and AR introduce transformative possibilities for educating the public and promoting Intangible Cultural Heritage (ICH). They effectively remove barriers of distance and time often tied to delicate or geographically fixed objects. Meanwhile, artificial intelligence and big data analytics facilitate customized and adaptive cultural learning, in addition to permitting detailed examination of artistic works to uncover previously hidden details.

However, along with the advantages, the use of digital solutions creates significant risks. These include the possible loss of the historical context and value of the artifact, a decrease in the quality of perception due to imperfect digital copies, as well as the commercialization or oversimplification of the heritage, which can distort its true meaning. The development of this field is likely to focus on two key areas. The first is to study the impact of digital interaction with ICH on the formation of cultural identity and the deepening of understanding of traditions among the younger generation. The second is research evaluating the educational potential of Internet of Things (IoT) technologies. This analysis is aimed at the scientific community and leaders in the field of higher education, especially in such fields as cultural studies, art history, design and digital humanities, who are interested in introducing modern methods into curricula.

Библиографическийсписок

1. Сюй П., Пэн С. Исследование цифровой трансформации художественного образования в высшей школе: кейс виртуальных симуляционных курсов Художественного института университета Цзянхань. *Исследования художественного образования*. 2025; № 19: 117–121.
2. Сухнёв М.А. Использование 3D печати в дизайн-образовании. *Санкт-Петербургский образовательный вестник*. 2016; № 2: 64–68.
3. Ли Ю., Гун Цз., Чжэн М. Особенности преподавания учебного курса «Цифровой презентации нематериального культурного наследия» в контексте развития мультимедиа. *Искусство и дизайн*. 2023; № 2 (11): 149–152.
4. Zhu Y., Azahari M. The Application Research of Virtual Reality Technology in the Protection and Inheritance of Intangible Cultural Heritage. *Journal of Education and Educational Research*. 2024; № 8: 58–62.
5. See Z., Cheok A. Virtual reality 360 interactive panorama reproduction obstacles and issues. *Virtual Reality*. 2015; № 19: 71–81.
6. Хворостов Д.А., Раздобарина Л.А., Зубрилин К.М. Внедрение искусственного интеллекта в работу художественно-графического факультета института изящных искусств МПГУ. *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2024; № 3: 294–299.
7. Фещенко А.В., Малкова И.Ю., Буякова К.И. Обратная связь в образовании с помощью ИИ: анализ пользовательского опыта. *Педагогика и просвещение*. 2025; № 3: 23–40.
8. Ли Ю., Сюй М. Технология виртуальной реальности и цифровое сохранение, наследование и развитие нематериального культурного наследия на примере направления симуляционного моделирования театра теней. *Технологический ветер*. 2022; № 18: 49–51.
9. Тянь В. *Исследование интерактивного дизайна бренда «Лепные фигурки из теста Дун Хузя»*. Выпускная квалификационная работа бакалавра. Шэньян, 2024.

References

1. Syuj P., P`en S. Issledovanie cifrovoj transformacii hudozhestvennogo obrazovaniya v vysshej shkole: kejs virtual'nyh simulyacionnyh kursov Hudozhestvennogo instituta universiteta Czyanhan'. *Issledovaniya hudozhestvennogo obrazovaniya*. 2025; № 19: 117-121.
2. Suhnev M.A. Ispol'zovanie 3D pechati v dizajn-obrazovanii. *Sankt-Peterburgskij obrazovatel'nyj vestnik*. 2016; № 2: 64-68.
3. Li Yu., Gun Cz., Chzh`en M. Osobennosti prepodavaniya uchebnogo kursa «Cifrovoj prezentacii nematerial'nogo kul'turnogo naslediya» v kontekste razvitiya mul'timedia. *Iskusstvo i dizajn*. 2023; № 2 (11): 149-152.
4. Zhu Y., Azahari M. The Application Research of Virtual Reality Technology in the Protection and Inheritance of Intangible Cultural Heritage. *Journal of Education and Educational Research*. 2024; № 8: 58-62.
5. See Z., Cheok A. Virtual reality 360 interactive panorama reproduction obstacles and issues. *Virtual Reality*. 2015; № 19: 71-81.
6. Hvorostov D.A., Razdobarina L.A., Zubrilin K.M. Vnedrenie iskusstvennogo intellekta v rabotu hudozhestvenno-graficheskogo fakul'teta instituta izyaschnyh iskusstv MPGU. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; № 3: 294-299.
7. Feschenko A.V., Malkova I.Yu., Buyakova K.I. Obratnaya svyaz' v obrazovanii s pomosch'yu II: analiz pol'zovatel'skogo opyta. *Pedagogika i prosveschenie*. 2025; № 3: 23-40.
8. Li Yu., Syuj M. Tehnologiya virtual'noj real'nosti i cifrovoe sohranenie, nasledovanie i razvitie nematerial'nogo kul'turnogo naslediya na primere napravleniya simulyacionnogo modelirovaniya teatra tenej. *Tehnologicheskij veter*. 2022; № 18: 49-51.
9. Tyan' V. *Issledovanie interaktivnogo dizajna brenda «Lepnye figurki iz testa Dun Hu`eya»*. Vypusknaya kvalifikacionnaya rabota bakalavra. Sh`en'yan, 2024.

Статья поступила в редакцию 08.06.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-16-19

Grigorieva A.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of the Educational and Methodological Department, Belovo Branch of Kuzbass State Technical University named after T.F. Gorbachev (Belovo, Russia), E-mail: grigorieva_av@list.ru*
Belov V.F., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of the Engineering and Economics Department, Belovo Branch of Kuzbass State Technical University named after T.F. Gorbachev (Belovo, Russia), E-mail: belovvf@bk.ru*

DISCIPLINARY CONVERGENCE AS A MEANS OF FOSTERING A CULTURE OF SAFE BEHAVIOR AMONG UNIVERSITY STUDENTS. The article reveals the pedagogical potential of disciplinary convergence as a systemic means of fostering a culture of safe behavior among students of higher educational institutions. The author substantiates the transition from traditional interdisciplinarity to a synergetic fusion of natural science, socio-humanitarian and technological knowledge, designed and experimentally verified a structural and functional model of fostering a culture of safe behavior of students based on disciplinary convergence. Based on the application of Pearson's x^2 consent criterion, the high pedagogical effectiveness of the developed binary classes and convergent cases has been proven. The presented results demonstrate a significant decrease in the reactive and an increase in the proactive (high) level of formation of a culture of safe behavior among the students of the experimental group. Promising areas of practical application and scaling of the obtained didactic results are described.
Keywords: **disciplinary convergence, culture of safe behavior, pedagogical modeling, synergetic approach, binary lesson, convergent case**

А.В. Григорьева*, канд. пед. наук, Филиал ФГБОУВО «Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева» в г. Белово, г. Белово, E-mail: grigorieva_av@list.ru*
В.Ф. Белов*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. инженерно-экономической, Филиал ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева» в г. Белово, г. Белово, E-mail: belovvf@bk.ru*

ДИСЦИПЛИНАРНАЯ КОНВЕРГЕНЦИЯ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ

В статье раскрывается педагогический потенциал дисциплинарной конвергенции как системного средства воспитания культуры безопасного поведения обучающихся высших учебных заведений. Автором обоснован переход от традиционной междисциплинарности к синергетическому слиянию естественнонаучных, социально-гуманитарных и технологических знаний, спроектирована и экспериментально верифицирована структурно-функциональная модель воспитания культуры безопасного поведения обучающихся на основе дисциплинарной конвергенции. На основе применения критерия согласия x^2 Пирсона доказана высокая педагогическая эффективность разработанных бинарных занятий и конвергентных кейсов. Представленные результаты демонстрируют существенное снижение реактивного и рост проактивного (высокого) уровня сформированности культуры безопасного поведения обучающихся экспериментальной группы. Описаны перспективные сферы практического применения и масштабирования полученных дидактических результатов.
Ключевые слова: **дисциплинарная конвергенция, культура безопасного поведения, педагогическое моделирование, синергетический подход, бинарное занятие, конвергентный кейс**

Современный этап развития общества характеризуется ростом комплексных антропогенных, техногенных, социально-политических и цифровых угроз. В этих условиях ключевым ориентиром высшего образования становится не просто формирование узкопрофессиональных компетенций, а развитие целостной личности, обладающей высоким уровнем культуры безопасного поведения. Традиционные изолированные подходы в рамках классического курса «Безопасность жизнедеятельности» не способны в полной мере подготовить выпускника вуза к преодолению современных угроз, требуется перестройка дидактических систем на основе конвергентного подхода.

Актуальность исследования обусловлена обострением ряда противоречий:

– на социально-педагогическом уровне: между объективной потребностью государства и общества в транспрофессиональных специалистах, способных системно идентифицировать и минимизировать риски в профессиональной и повседневной деятельности, и сохраняющимся фрагментарным характером подготовки обучающихся в области безопасности;

– на научно-теоретическом уровне: между потенциалом концепции конвергенции наук и технологий и недостаточной теоретической разработанностью механизмов ее экстраполяции на гуманитарные и педагогические системы, в частности, на процесс воспитания культуры безопасного поведения;

– на научно-методическом уровне: между необходимостью реализации междисциплинарных связей при воспитании культуры безопасного поведения и отсутствием научно обоснованных структурно-функциональных моделей и сквозных дидактических технологий, обеспечивающих реальное дисциплинарное слияние естественнонаучных, технических и социально-гуманитарных наук в вузе.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить структурно-функциональную модель воспитания культуры безопасного поведения обучающихся в образовательном процессе вуза на основе дисциплинарной конвергенции.

Для достижения поставленной цели сформулированы следующие задачи:

1. Осуществить теоретико-методологический анализ понятий «дисциплинарная конвергенция» и «культура безопасного поведения» в контексте высшего образования.

2. Разработать структурно-функциональную модель воспитания культуры безопасного поведения обучающихся на основе конвергенции естественнонаучных (экология, биология), социально-гуманитарных (психология, социология, право) и технических дисциплин.

3. Провести опытно-экспериментальную работу по внедрению разработанной модели и верифицировать критериально-диагностический инструментарий оценки уровней сформированности культуры безопасного поведения обучающихся.

Объектом исследования является образовательный процесс высшего учебного заведения. Предмет исследования – педагогические условия и механизмы реализации дисциплинарной конвергенции, обеспечивающие воспитание культуры безопасного поведения обучающихся.

Научная новизна результатов исследования заключается в следующем:

1. Переосмыслено педагогическое содержание понятия «дисциплинарная конвергенция» применительно к сфере безопасности: оно определено как качественное слияние, взаимопроникновение и стирание жестких границ между дисциплинами гуманитарного, естественнонаучного и технического циклов, которое может быть эффективным средством воспитания культуры безопасного поведения.

2. Спроектирована структурно-функциональная модель воспитания культуры безопасного поведения обучающихся на основе дисциплинарной конвергенции, включающая целевой, методологический (на базе синергетического, конвергентного и аксиологического подходов), содержательно-технологический и оценочно-результативный блоки.

3. Обосновано внедрение в практическую деятельность междисциплинарной проектной программы «Комплексная безопасность».

4. Представлено теоретическое обоснование уровня сформированности культуры безопасного поведения и разработана диагностика оценки результативности воспитания культуры безопасного поведения обучающихся на основе дисциплинарной конвергенции.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в следующем: разделы общей педагогики и теории профессионального образования дополнены новыми знаниями о методологии конвергентного обучения, расширяющими теоретические представления о возможностях интегративного подхода в вузе; дано теоретическое обоснование критериально-диагностической базы (когнитивный, аксиологический, деятельностный и рефлексивный критерии), позволяющей фиксировать глубинные личностные трансформации обучающихся в процессе воспитания культуры безопасного поведения.

Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что разработана и внедрена в образовательный процесс вуза междисциплинарная проектная программа «Комплексная безопасность», включающая рабочие программы, междисциплинарные кейсы и сквозные проектные задания; созданы методические рекомендации для преподавателей вузов по проектированию и проведению бинарных и полидисциплинарных лекций, круглых столов и интерактивных симуляций; разработанные диагностические материалы и цифровые опросники могут быть использованы психологическими службами и кафедрами безопасности жизнедеятельности вузов для мониторинга образовательной среды и уровня защищенности студенчества.

Методологическую основу исследования составили конвергентный подход в образовании, исследуемый в работах М.В. Ковальчука, Ю.В. Федорова; синергетический подход, позволяющий рассматривать образовательный процесс как открытую нелинейную самоорганизующуюся систему (В.Г. Буданов, С.П. Курдю-

мов); концепции культуры безопасности жизнедеятельности, разработанные в трудах Л.Н. Гориной, В.В. Гафнера, Л.А. Михайлова; теория контекстного обучения (А.А. Вербицкий), обеспечивающая трансформацию учебной деятельности обучающегося в профессиональную через решение междисциплинарных ситуаций.

М.В. Ковальчук отмечает, что конвергенция представляет собой не просто интеграцию или междисциплинарное взаимодействие, а «качественно новое слияние наук и технологий, приводящее к стиранию жестких граней между ними и формированию единой системы знаний» [1]. В педагогическом измерении данный процесс приобретает характер дидактической конвергенции, когда содержание социально-гуманитарных, естественнонаучных и технических дисциплин претерпевает глубокую понятийно-смысловую синергию.

Синергетическая парадигма позволяет рассматривать процесс воспитания культуры безопасного поведения обучающихся как открытую нелинейную самоорганизующуюся систему. Развивая идеи основателя синергетики Г. Хакена и концепцию математического моделирования нелинейных процессов С.П. Курдюмова, В.Г. Буданов подчеркивает, что в междисциплинарном пространстве синергетика выполняет функцию «языка-посредника», способного объединить концепты естественных, технических и социально-гуманитарных наук [2]. Применительно к педагогическому процессу вуза, синергетический подход детерминирует переход от жестко детерминированных субъект-объектных воздействий к созданию переломных ситуаций или моментов, в которых обучающийся совершает осознанный выбор в пользу безопасного поведения. В диссертационном исследовании Л.Н. Гориной убедительно доказано, что «формирование культуры безопасности жизнедеятельности человека представляет собой многоуровневый синергетический процесс, успешность которого зависит от нелинейной организации образовательной среды, обеспечивающей постоянный переход количественного накопления межпредметных знаний в новое интегративное качество личности» [3, с. 142].

Культура безопасного поведения является глубинным личностным образованием, в основе которого лежат ценностно-смысловые ориентации. В связи с этим аксиологический подход выступает ценностным ядром нашегоисследования. Основополагающее значение для понимания сущности безопасности имеют работы В.В. Гафнера, который вводит в научный оборот категорию «педагогика безопасности» и определяет её как «самостоятельное научно-педагогическое направление, изучающее закономерности воспитания человека безопасности – личности, не только осознающей ценность собственной жизни, но и готовой созидать безопасную среду для окружающих» [4, с. 111]. В.В. Гафнер считает, что воспитание культуры безопасного поведения должно опираться на интериоризацию ценностей: от базовой биологической потребности в защищенности до высших духовных смыслов ответственности за биосферу.

Проблема аксиологизации содержания образования детально исследована в трудах Л.А. Михайлова. Обосновывая концепцию непрерывной подготовки специалистов в области безопасности жизнедеятельности, учёный указывает на необходимость преодоления технократического подхода: «безопасность должна позиционироваться в вузе не как технический регламент, а как сквозной гуманитарный и этический приоритет, определяющий траекторию любого профессионального действия будущего специалиста» [5, с. 179]. Конвергенция позволяет связать естественнонаучное понимание экологических рисков с этической и правовой ответственностью личности перед обществом.

Для перевода теоретических конвергентных знаний в реальный поведенческий базис необходима опора на теорию контекстного обучения, разработанную А.А. Вербицким. Согласно его концепции, «усвоение абстрактных знаний происходит эффективно тогда, когда оно осуществляется в контексте будущей профессиональной деятельности и решения реальных социальных проблем» [6, с. 34]. В рамках нашего исследования конвергентные кейсы (например, моделирование цифровых или техногенных аварий) выступают той самой практико-ориентированной средой, где учебная деятельность трансформируется в реальное безопасное поведение обучающегося.

Методологическое значение имеют также труды Ю.В. Федорова, который исследует дидактические барьеры междисциплинарности в высшей школе. Автор доказывает, что «высшей формой междисциплинарной интеграции является конвергенция, требующая перехода от пассивного восприятия лекционного материала к сквозному проектно-исследовательскому обучению» [7, с. 28]. Проектная деятельность обучающихся, объединяющая ИТ-сферу, право, психологию и экологию, становится практическим воплощением конвергентного подхода.

Для решения поставленных задач использовалисьследующие методы: теоретические (анализ нормативно-правовых актов РФ в сфере образования и безопасности; сравнительно-сопоставительный анализ философской, социологической и психолого-педагогической литературы); эмпирические (педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, метод экспертных оценок, педагогический эксперимент; математико-статистические (критерий Пирсона x^2 для проверки достоверности различий между экспериментальной и контрольной группами).

Воспитание культуры безопасного поведения в эпоху постиндустриального общества не может опираться исключительно на репродуктивный метод передачи инструкций по выживанию. Л.Н. Горинав в своих исследованиях отмечает, что культура безопасного поведения – это интегративное качество личности, включающее в себя мировоззренческие установки, ценностные ориентации и опыт безопасной деятельности [2]. На стыке наук возникает принципиально новое образовательное поле, в котором дисциплинарная конвергенция включает гуманитарное знание, естественные науки и технологии.

В рамках нашего исследования была спроектирована и реализована следующая структурно-функциональная модель воспитания культуры безопасного поведения обучающихся на основе дисциплинарной конвергенции:

ЦЕЛЕВОЙ БЛОК			
Цель: Воспитание высокого уровня культуры безопасного поведения обучающихся			
↓			
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК			
Подходы			
Конвергентный	Синергетический	Аксиологический	Деятельностный
↓			
СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК			
Междисциплинарная проектная программа «Комплексная безопасность»			
Модули: 1. Психофизика и антропология рисков 2. Цифровая гигиена и медиабезопасность 3. Эко-правовая архитектура урбанизированных территорий		Технологии: Бинарные лекции Полидисциплинарные круглые столы Сквозные бинарные кейсы VR-симуляторы техногенных аварий	
↓			
ОЦЕНОЧНО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК			
Критерии			
Когнитивный	Аксиологический	Деятельностный	Рефлексивный
Результат: переход обучающихся на проактивный (высокий) уровень культуры безопасного поведения			

Рис. 1. Структурно-функциональная модель воспитания культуры безопасного поведения обучающихся на основе дисциплинарной конвергенции

Экспериментальная проверка эффективности разработанной структурно-функциональной модели воспитания культуры безопасного поведенияобучающихся на основе дисциплинарной конвергенции осуществлялась на базе филиала КузГТУ в г. Белово в течение трех лет. Опытно-экспериментальная работа включала три последовательных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Всего в исследовании приняли участие 248 обучающихся по программам бакалавриата и специалитета. Из них были сформированы контрольная и экспериментальная группы. Контрольная группа (КГ, n = 122 чел.) обучалась по традиционной системе, дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», «Правоведение», «Экология» и «Информационные технологии» изучались изолированно друг от друга в рамках стандартных учебных планов. В образовательный процесс экспериментальной группы (ЭГ, n = 126 чел.) была внедрена разработанная структурно-функциональная модель воспитания культуры безопасного поведения обучающихся на основе дисциплинарной конвергенции.

Целью констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы являлось определение исходного уровня сформированности культуры безопасного поведения у обучающихся обеих групп, а также проверка однородности выборки. Для получения объективных данных был разработан критериально-диагностический комплекс, включающий четыре базовых критерия, соотнесенных с компонентами культуры безопасного поведения (табл. 1):

На основе данных критериев были выделены три уровня сформированности культуры безопасного поведения обучающихся:

– реактивный (низкий) – знания фрагментарны, безопасность воспринимается как внешнее требование (инструкция), навыки действий в нестандартных ситуациях репродуктивны, самоанализ развит слабо;

– просоциальный (средний) – сформирована устойчивая система знаний по безопасности, присутствует осознание ценности здорового образа жизни, обучающийся успешно решает типовые задачи безопасности, однако при возникновении нестандартных или многофакторных угроз испытывает трудности в координации действий;

– проактивный (высокий) – целостное видение рисков среды, безопасность является внутренним ценностным императивом, обучающийся демонстрирует креативно-прогностический стиль поведения, способен гибко комбинировать правовые, технические и психологические инструменты для минимизации угроз.

Первичная диагностика на констатирующем этапе показала отсутствие статистически значимых различий между КГ и ЭГ. Большинство обучающихся в обеих группах находились на реактивном и просоциальном уровнях (табл. 2). Обучающиеся демонстрировали фрагментарное мышление. Так, например, зная

Таблица 1

Критериально-диагностический комплекссформированности культуры безопасного поведения

№	Критерий	Объект диагностики	Методы диагностики
1.	Когнитивный	Объем, системность и прочность знаний в области комплексной безопасности (от техносферных и экологических до цифровых и социально-правовых угроз)	Объективное тестирование, терминологические диктанты, анализ ментальных карт рисков
2.	Аксиологический (ценностно-смысловой)	Осознание безопасности как приоритетной жизненной ценности, сформированность внутренней мотивации к сохранению жизни, здоровья и окружающей среды	Модифицированная методика ценностных ориентаций М. Рокича, экспресс-экспертиза субъективного отношения к экологическим и техногенным рискам
3.	Деятельностный (практико-ориентированный)	Готовность и умение оперативно и алгоритмически верно действовать в штатных и чрезвычайных ситуациях, применять навыки «цифровой гигиены», правовой самозащиты и психологической саморегуляции	Экспертное оценивание действий в ходе деловых игр, решение комплексных ситуационных кейсов, симуляции на VR-тренажерах
4.	Рефлексивный	Способность к критическому анализу собственного поведения, прогнозированию отдаленных последствий своих действий, оценке уровня личной защищенности	Методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова, индивидуальные карты самооценки рискогенности поведения

правила пожарной безопасности, обучающиеся не могли связать их с физико-химическими свойствами современных отделочных материалов или правовой ответственностью за нарушение регламентов, а навыки информационной безопасности полностью отделялись от психологических аспектов манипуляции в сети.

На формирующем этапе в экспериментальной группе (ЭГ) была развернута конвергентная образовательная среда, основу которой составлял междисциплинарная проектная программа «Комплексная безопасность», которая включала в себя реализацию трех сквозных конвергентных модулей:

Модуль 1. «Психофизика и антропология рисков» (слияние биологии, психологии и безопасности жизнедеятельности). Обучающиеся изучали не только физические факторы чрезвычайных ситуаций, а также психофизиологические реакции человека на стресс, панику и когнитивные искажения в момент опасности. Практические занятия проходили в форме симуляционных тренингов, где измерялись показатели пульса, скорости реакции и точности принятия решений при имитации техногенной аварии.

Модуль 2. «Цифровая гигиена и медиабезопасность» (слияние информатики, социологии и криминологии). Модуль был направлен на защиту от гибридных угроз. Обучающиеся разрабатывали проекты по обнаружению кибермошенничества и манипулятивных технологий в медиапространстве. Оценка рисков проводилась одновременно с технической (алгоритмы шифрования, защита данных) и социально-психологической (психология жертвы, маркеры социальной инженерии) точек зрения.

Модуль 3. «Эко-правовая архитектура урбанизированных территорий» (слияние экологии, химии, архитектурного проектирования и правоведения). В рамках этого модуля проектные команды ЭГ проводили комплексную экспертизу безопасности условного городского квартала или учебного заведения. Они оценивали химический состав воздуха и воды (естественнонаучный блок), анализировали планировку эвакуационных путей (технический блок) и составляли юридически выверенный регламент безопасности объекта (правовой блок).

Важным педагогическим условием стало внедрение бинарных лекций и полидисциплинарных круглых столов, которые одновременно проводили преподаватели разных кафедр (например, ИТ-специалист и социальный психолог, инженер по технике безопасности и юрист), а также конвергентных кейсов, которые представляют собой структурированное описание реальной или смоделированной кризисной ситуации, содержащей в себе переплетение технических, экологических, правовых, цифровых и психологических рисков. Это позволило ликвидировать дублирование материала и продемонстрировать обучающимся взаимное проникновение наук.

Как показала опытно-экспериментальная работа, регулярное решение подобных кейсов на бинарных практических занятиях привело к качественному изменению структуры мышления обучающихся в экспериментальной группе. Обучающиеся перестали воспринимать безопасность как набор изолированных запретов («не включай», «не заходи»). У них сформировался устойчивый навык

Таблица 2

Сравнительные данные уровней сформированности культуры безопасного поведения обучающихся

Уровень	Этап эксперимента	Контрольная группа (КГ, n = 122)	Экспериментальная группа (ЭГ, n = 126)
Реактивный (низкий)	Констатирующий	42,6%	43,2%
	Контрольный	35,2%	11,1%
Просоциальный (средний)	Констатирующий	46,7%	46,0%
	Контрольный	50,0%	52,4%
Проактивный (высокий)	Констатирующий	10,7%	10,8%
	Контрольный	14,8%	36,5%

целостного анализа действительности, при котором любое техническое или цифровое решение мгновенно тестируется ими на экологические, правовые и психологические последствия, что и составляет фундамент проактивной культуры безопасного поведения.

По окончании формирующего эксперимента была проведена повторная комплексная диагностика обучающихся КГ и ЭГ с использованием того же критериально-диагностического инструментария. Динамика уровней сформированности культуры безопасного поведения (в % от общего числа обучающихся в группах) по результатам констатирующего и контрольного этапов эксперимента представлена в табл. 2.

Сравнительный анализ результатов показал качественное изменение профиля экспериментальной группы. Доля обучающихся ЭГ с проактивным (высоким) уровнем сформированности культуры безопасного поведения выросла с 10,8% до 36,5% (рост на 25,7%). В контрольной группе, где изменения происходили постепенно за счет естественного взросления и традиционного обучения, рост составил 4,1% (с 10,7% до 14,8%). Наглядно динамика снижения реактивного (низкого) уровня в ЭГ (с 43,2% до 11,1%) свидетельствует о высокой эффективности конвергентного подхода.

Для исключения случайности полученных результатов и доказательства педагогической обусловленности изменений был применен метод математической статистики – критерий согласия x^2 (хи-квадрат) Пирсона.

Сформулируем статистические гипотезы:

H_0 (нулевая гипотеза): различия между распределением обучающихся по уровням культуры безопасного поведения в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе эксперимента случайны, обусловлены сторонними факторами;

H_1 (альтернативная гипотеза): различия между распределениями в КГ и ЭГ существенны, неслучайны и являются прямым следствием внедрения разработанной структурно-функциональной модели.

По таблице критических значений распределения x^2 для двух степеней свободы находим критические значения: $x^2_{crit} = 5{,}99$ (для уровня значимости $p \le 0{,}05$); $x^2_{crit} = 9{,}21$ (для уровня значимости $p \le 0{,}01$). Поскольку полученное эмпирическое значение значительно превышает оба критических порога $x^2_{emp} = 21{,}34 > 9{,}21$), нулевая гипотеза H_0 полностью отвергается на уровне значимости свыше 99%. С высокой степенью математической достоверности принимается альтернативная гипотеза H_1. Это доказывает, что зафиксированные сдвиги в уровнях культуры безопасного поведения обусловлены именно внедрением конвергентных педагогических технологий. Таким образом, можно утверждать, что дисциплинарная конвергенция обеспечивает воспитание культуры безопасного поведения обучающихся на проактивном уровне.

В ходе проведенного исследования было обосновано, что дисциплинарная конвергенция выступает инновационным вектором развития современного высшего образования, обеспечивающим формирование у обучающихся недифференцированной целостной картины, где безопасность является сквозным ценностным приоритетом. Разработанная и экспериментально проверенная структурно-функциональная модель доказала свою высокую педагогическую эффективность. Конвергенция естественнонаучных, технических и социально-гуманитарных знаний вокруг сквозных проблем безопасности позволила перевести большинство обучающихся экспериментальной группы (36,5%) на проактивный (высокий) уровень культуры безопасного поведения.

Дальнейшие перспективы исследования могут быть связаны с изучением механизмов искусственного интеллекта и иммерсивных технологий (виртуальная и дополненная реальность (VR/AR)) как инструментов цифровой дисциплинарной конвергенции при моделировании сверхсложных техногенных и социокультурных рисков, а также с исследованием преемственности конвергентного воспитания культуры безопасности на ступенях «школа – техникум – вуз – предприятие».

Полученные результаты исследования могут быть эффективно применены в системе высшего и среднего профессионального образования для модерни-

зации основных профессиональных образовательных программ в части усиления их воспитательного и здоровьесберегающего потенциала, а также в корпоративном обучении и дополнительном профессиональном образовании при проектировании систем комплексного обучения охране труда, промышленной, экологической и информационной безопасности на крупных производственных предприятиях и в ИТ-компаниях. Конвергентные кейсы позволяют осуществлять подготовку сотрудников к действиям в условиях неопределенности и гибридных угроз.

Библиографический список

1. Ковальчук М.В. Конвергенция наук и технологий – от неживого к живому. *Российские нанотехнологии*. 2011; Т. 6, № 1-2: 13–23.
2. Буданов В.Г. *Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании*. Москва: Издательство ЛКИ, 2007.
3. Горина Л.Н. *Многоуровневая система формирования культуры безопасности жизнедеятельности человека в образовательном процессе вуза.* Диссертация ... доктора педагогических наук. Тольятти, 2002.
4. Гафнер В.В. Педагогика безопасности как новое научное направление. *Педагогическое образование в России*. 2014; № 6: 110–114.
5. Михайлов Л.А. Концепция организации подготовки специалиста в области безопасности жизнедеятельности в современных условиях. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2003; № 6: 177–185.
6. Вербицкий А.А. Теория контекстного обучения как основательной платформы реализации компетентностного подхода. *Педагогика*. 2018; № 5: 31–41.
7. Федоров Ю.В. Междисциплинарность и конвергенция в современном высшем образовании: методологический аспект. *Высшее образование в России*. 2021; Т. 30, № 4: 25–36.

References

1. Koval'chuk M.V. Konvergenciya nauk i tehnologij – ot nezhivogo k zhivomu. *Rossijskie nanotehnologii.* 2011; T. 6, № 1-2: 13-23.
2. Budanov V.G. *Metodologiya sinergetiki v postneklassicheskoj nauke i v obrazovanii*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2007.
3. Gorina L.N. *Mnogourovnevaya sistema formirovaniya kul'tury bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti cheloveka v obrazovatel'nom processe vuza.* Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Tol'yatti, 2002.
4. Gafner V.V. Pedagogika bezopasnosti kak novoe nauchnoe napravlenie. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014; № 6: 110-114.
5. Mihajlov L.A. Koncepciya organizacii podgotovki specialista v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v sovremennyh usloviyah. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena.* 2003; № 6: 177-185.
6. Verbickij A.A. Teoriya kontekstnogo obucheniya kak osnovatel'noj platformy realizacii kompetentnostnogo podhoda. *Pedagogika*. 2018; № 5: 31-41.
7. Fedorov Yu.V. Mezhdisciplinarnost' i konvergenciya v sovremennom vysshem obrazovanii: metodologicheskij aspekt. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021; T. 30, № 4: 25-36.

Статья поступила в редакцию 16.06.26

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-19-22

***Gridneva S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khanty-Mansiysk State Medical Academy (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: svelte.77@mail.ru*

CASE CONFERENCE AS AN ALTERNATIVE FORM OF THE TERM ASSESSMENT IN THE DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE" AT THE MEDICAL ACADEMY. The article analyzes an experiment testing a game-based term assessment format that is referred to as "Case Conference". It was used in the experiment as an alternative form of the traditional credit taking in the "Foreign Language" discipline. This format was thoroughly elaborated to foster students' academic and professional goal-setting which is one of the components of professional direction. The previously created model for developing academic and professional goal-setting was used during the experiment. The results of the conducted research demonstrated high effectiveness of the proposed format. They showed the average credit score for the procedure equal to 4.54, and 57% of students who participated in the experiment indicated a readiness to use a foreign language in their professional activities. The advantages of the "Case Conference" as an alternative form of term assessment include the following: a comprehensive evaluation of all components of the communicative competence, stress reduction, and proximity to real-life professional situations.

Keywords: **case conference, term assessment, academic and professional goal setting, students' professional direction, individual educational pathways**

***С.В. Гриднева**, канд. пед. наук, доц., Ханты-Мансийская государственная медицинская академия, г. Ханты-Мансийск, E-mail: svelte.77@mail.ru*

ВРАЧЕБНЫЙ КОНСИЛИУМ КАК АЛЬТЕРНАТИВНАЯ ФОРМА ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

В статье проводится анализ эксперимента по реализации игровой формы промежуточной аттестации «Врачебный консилиум» как альтернативы традиционному зачету по дисциплине «Иностранный язык». Применение данного формата обусловлено необходимостью формирования учебно-профессионального целеполагания как компонента профессиональной направленности студентов. В ходе эксперимента применялась модель формирования учебно-профессионального целеполагания. Результаты показали высокую эффективность предложенного формата: средний балл за зачет составил 4,54, а также 57% участников отметили готовность использовать иностранный язык в профессиональной деятельности. В качестве преимуществ альтернативной формы промежуточной аттестации можно выделить комплексную оценку всех компетенций, снижение стресса и приближенность к реальной профессиональной ситуации.

Ключевые слова: **врачебный консилиум, промежуточная аттестация, учебно-профессиональное целеполагание, профессиональная направленность студентов, индивидуальные образовательные маршруты**

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью развития профессиональной направленности студентов медицинской академии, поскольку предшествующий этап исследования выявил снижение ее уровня к старшим курсам [1]. С этой целью нами была разработана «модель развития учебно-профессионального целеполагания студентов в процессе обучения иностранному языку в медицинской академии» [2, с. 220].

Цель данного исследования – провести эксперимент по апробированию игровой формы проведения промежуточной аттестации «Врачебный консилиум» как альтернативы традиционному зачету по дисциплине «Иностранный язык».

Задачи исследования: организовать учебный процесс в соответствии с моделью развития учебно-профессионального целеполагания, провести опрос студентов по результатам работы в течение учебного года и по процедуре проведения консилиума, проанализировать полученные данные.

Научная новизна исследования заключается в разработке инновационного подхода к проведению промежуточной аттестации по дисциплине «Иностранный язык» с целью развития профессиональной направленности студентов.

Теоретическая значимость заключается в разработке игровой формы проведения промежуточной аттестации с учетом необходимых психолого-дидактических условий.

Практическая значимость состоит в возможности использования полученных результатов исследования для организации подобных мероприятий в рамках других учебных дисциплин.

В ходе нашего исследования применялись следующие методы: моделирование процесса развития учебно-профессионального целеполагания, диагностическое анкетирование студентов, анализ рабочей программы дисциплины, педагогический эксперимент, наблюдение, опрос, анализ полученных данных, их статистическая обработка.

На основе диагностики как первого этапа подготовительного блока реализуемой нами модели была выбрана экспериментальная группа. В этой группе наибольший процент студентов не связывали свои цели с будущей профессиональной деятельностью [3]. Затем был составлен план работы в течение учебного года. Вторым этапом был совместный со студентами анализ содержания рабочей программы дисциплины «Иностранный язык» для 3 курса.

Таблица 1

Оценивание иноязычной коммуникативной компетенции студентов
во время проведения промежуточной аттестации в форме врачебного консилиума (В – врач, П – пациент)

Компоненты ИКК	В-1	В-2	В-3	В-4	В-5	П-1	П-2	П-3	П-4	П-5
Языковая компетенция	4	5	5	4	4	4	3	4	4	4
Речевая компетенция	4	5	5	4	5	5	3	5	4	4
Социолингвистическая компетенция	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5
Социокультурная компетенция	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5
Стратегическая компетенция	5	5	5	3	5	5	4	5	4	5
Дискурсивная компетенция	4	5	5	4	5	5	4	5	4	5
Средний балл	**4,5**	**5,0**	**5,0**	**3,83**	**4,83**	**4,83**	**3,66**	**4,83**	**4,33**	**4,66**

Программа для 3 курса содержит 3 основных тематических блока: системные заболевания, психические расстройства и влияние проблем окружающей среды на здоровье человека. В ходе совместного обсуждения было принято решение провести ряд промежуточных учебных семинаров по темам окружающей среды и психического здоровья, а более крупный блок тем по системным заболеваниям человека вынести на зачет в форме врачебного консилиума.

Третьим этапом подготовительного блока стала разработка врачебного консилиума как альтернативной формы зачета по дисциплине. В первую очередь нам предстояло разделить студентов на две группы: врачи и пациенты. В данном случае учитывался уровень владения английским языком, а также пожелания самих студентов. Далее совместно со студентами был разработан план проведения консилиума, включающий описание речевых ролей врачей и пациентов. Это позволило студентам сформулировать индивидуальные цели овладения теми или иными речевыми формулами, правилами, терминами, необходимыми для успешного взаимодействия в ходе проведения врачебного консилиума.

На первом этапе основного блока модели студентами осуществлялась постановка целей. Нами была использована методика SMART, которая позволяет конкретизировать индивидуальные цели, сделать их измеримыми и достижимыми [4]. Данный этап оказался непростым, цели корректировались и формулировались студентами не один раз, чтобы в итоге стать понятными для реализации.

Вторым этапом основного блока модели была разработка индивидуальных образовательных маршрутов. В ходе изучения основных тем по программе студенты отмечали свои пробелы, слабые места, которые необходимо было восполнить. Например, нужно было дополнительно повторять и отрабатывать вопросительные предложения в разных временах английского языка, чтобы правильно задавать вопросы и понимать их на слух; вспоминать лексику, пройденную ранее, чтобы корректно описывать симптомы того или иного заболевания и быть понятым консилиумом врачей разных специализаций.

Третий этап основного блока модели предполагал в большей степени работу преподавателя по созданию психолого-дидактических условий, необходимых и достаточных для реализации данной модели [5]. Данные условия обязательно учитывают внутренние психологические факторы развития учебно-профессионального целеполагания, внешние дидактические факторы, а также реализацию модели развития. Обучение было коммуникативно-ориентированным, оно «построено на принципах деятельностного и гуманистического подходов к образованию, а также реализует принцип профессиональной социализации и диалогичности» [5, с. 76].

Четвертый этап основного блока модели реализовывался одновременно с третьим и включал отслеживание индивидуальных образовательных маршрутов студентов, а также при необходимости совместную корректировку подцелей и задач.

Результативно-оценочный блок модели формирования учебно-профессионального целеполагания включает проведение врачебного консилиума как альтернативной формы промежуточной аттестации, а также итоговую диагностику и выводы. В консилиум вошли пять врачей различных специализаций в соответствии с системными заболеваниями, которые студенты изучали в течение учебного года. Подготовка студентов-врачей заключалась в детальной проработке всевозможных вопросов, помогающих выявить заболевания, относящиеся к их специализации. Студенты-пациенты в случайном порядке подготовили описание своих жалоб на состояние здоровья и были готовы отвечать на вопросы специалистов.

В контрольной группе работа в течение всего учебного года строилась в традиционном формате, который предполагает чтение большого количества текстов по изучаемым темам, освоение лексического материала, необходимого для успешной сдачи зачета в традиционном формате, а именно: представления монолога по теме билета, а также поддержания небольшого диалога с преподавателем. Никаких специальных методов и приемов, дополняющих данный процесс, не применялось.

Во время сдачи зачета в альтернативной форме нами оценивались компетенции студентов по пятибалльной шкале (табл. 1). Данная форма сдачи зачета показала, что даже при наличии языковых и речевых ошибок социолингвистическая, стратегическая, дискурсивная компетенции позволяют вести диалог и достигать понимания. Средний балл по группе составил 4,54. Мероприятие продемонстрировало высокую значимость коллективной работы и сотрудничества студентов в учебно-профессиональной ситуации. Также необходимо отметить, что и среди группы врачей, и среди пациентов были студенты с низким уровнем владения английским языком в начале учебного года. Их можно также наблюдать по результатам оценивания, но это уже уверенно удовлетворительный результат.

Зачет в контрольной группе проходил в традиционном формате, который не позволяет в полной мере оценить все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции. Поэтому нами оценивалось содержание и объем монологического высказывания, грамотность речи, а также выполнение коммуникативной задачи для поддержания диалога с преподавателем.

Ниже представлено (табл. 2) сравнение средних баллов успеваемости студентов экспериментальной и контрольной групп по итогам 2 и 3 курса, то есть до проведения эксперимента и после. Необходимо отметить значительный рост уровня владения иноязычной коммуникативной компетенцией в экспериментальной группе и небольшое снижение среднего балла в контрольной группе.

Таблица 2

Успеваемость студентов экспериментальной и контрольной групп до и после проведения эксперимента
(В – врач, П – пациент, С – студент)

Экспериментальная группа			**Контрольная группа**		
	4 семестр	6 семестр		4 семестр	6 семестр
В1	3,90	4,5	С1	4,46	4,37
В2	4,08	5,0	С2	4,66	4,57
В3	3,36	5,0	С3	4,23	4,48
В4	2,25	3,83	С4	3,85	4,32
В5	3,08	4,83	С5	4,31	4,26
П1	3,65	4,83	С6	4,73	4,55
П2	3,21	3,66	С7	4,86	4,37
П3	4,18	4,83	С8	4,61	4,50
П4	2,73	4,33	С9	4,48	4,32
П5	2,78	4,66	С10	4,90	4,64
Средний балл	**3,32**	**4,54**	**Средний балл**	**4,50**	**4,43**

Для более детального анализа консилиума как альтернативной формы промежуточной аттестации нами был проведен опрос среди студентов-участников данного мероприятия. Опрос включал 7 вопросов.

Первый вопрос предполагал оценивание зачета в форме консилиума по шкале от 1 до 10. Средний балл составил 9,57.

В качестве преимуществ данного формата проведения зачета студенты выделили следующее: «тренировка устной речи», «возможность на практике оценить способности говорения и понимания английской речи», «свободное, дружеское общение», «менее стрессово, чем официальный зачет», «возможность разыграть ситуацию, почувствовать себя носителем языка», «обширная проверка знаний, нестандартный подход», «практика будущей профессии, освоение разговорного медицинского английского». Следует отметить, что при данном подходе обучающиеся имели возможность применить знание иностранного языка в профессионально ориентированной ситуации, приближенной к реальной.

На вопрос «Вы бы хотели, чтобы зачеты по дисциплине «Иностранный язык» всегда проходили в нетрадиционном формате?» 67% студентов ответили «Да», 33% ответили «Это было бы интересно».

Студентам также был задан вопрос о недостатках данного формата. Больше половины опрошенных (57%) не отмечают каких-либо недостатков в данной альтернативной форме зачета, а остальные 43% студентов в качестве недостатков отметили неточности в текстах при изучении заболеваний в течение учебного года и разный уровень владения иностранным языком у студентов в группе, что вызывало сложности при подготовке к консилиуму. Обучающиеся также отметили, что в учебном процессе не всегда достаточно времени уделялось разговорной практике из-за большого объема материала, необходимого для изучения заболеваний.

На вопрос «Что вы могли бы рекомендовать, чтобы процесс подготовки был более эффективным?» были даны следующие ответы: «больше общаться на парах, начиная с простых вопросов (чтобы было легче понимать)», «задавать больше вопросов друг другу», «практиковаться», «узнавать что-то новое, смотреть медицинские видео или читать журналы на английском», «больше заданий в виде презентаций, так как такой формат лучше запоминается».

Последний вопрос был следующим: «Сможете ли вы в случае необходимости использовать иностранный язык в своей профессиональной деятельности?». Ответы на него распределились следующим образом: «да» – 57%, «возможно» – 29%, «нет» – 14%. Данный вопрос был также задан студентам контрольной группы. Утвердительный ответ дали 30% студентов, «возможно» также 30%, «нет» – 40%.

Также студентам контрольной группы был задан вопрос «Влияет ли волнение или стресс на Ваш ответ во время зачета по иностранному языку?». 60% студентов ответили положительно.

Проведенный нами эксперимент по внедрению промежуточной аттестации в альтернативной форме врачебного консилиума выявил положительные и отрицательные моменты. Основным положительным эффектом является возможность в ходе такого мероприятия со стороны студентов реализовать все полученные компетенции, а со стороны преподавателя – оценить данные компетенции, оставаясь в роли наблюдателя. Традиционная форма зачета в полной мере позволяет оценить лишь языковую и речевую компетенции, все остальные – лишь частично.

Помимо самого формата (монолог студента и диалог с преподавателем), в определенном смысле этому мешает стрессовая составляющая зачета в традиционной форме. В то время как игровая форма консилиума снижает уровень стресса студентов и значительно повышает интерес к процессу и своей роли в нем. Необходимо подчеркнуть, что интерес является одним из компонентов профессиональной направленности студентов [5].

Практическое применение иностранного языка в ситуации, моделирующей реальную профессиональную деятельность, было отмечено студентами как важное преимущество формата консилиума. Сложно представить, что будущему врачу в реальной жизни придется рассказывать монолог на английском языке, например, о язве желудка. Это возможно, только если врач станет преподавателем, читающим лекции на английском языке. Вполне возможная реальность, но в редких случаях.

Одним из самых важных положительных аспектов является готовность студентов к ситуациям общения на английском языке в профессиональной деятельности. Понятие готовности является сложным, многокомпонентным и крайне важным для будущей профессиональной деятельности. Оно включает мотивационный, практический, когнитивный и психологический компоненты [6]. И, как отмечает Ломакина Э.Н. [7], профессиональная направленность является ядром и главным механизмом, определяющим готовность к профессиональной деятельности. Следовательно, мы можем утверждать, что наличие готовности использовать иностранный язык в ситуациях профессионального общения, отмечаемое студентами, говорит о повышении уровня сформированности профессиональной направленности студентов, по крайней мере, в части взаимодействия на иностранном языке.

Однако необходимо отметить и определенные отрицательные моменты, возникшие в ходе педагогического эксперимента. Во-первых, вызывают сложности разноуровневые группы студентов. В то время как одни обучающиеся могут свободно выражать свои мысли на английском языке, у других возникают проблемы с пониманием речи на слух и даже с построением предложений. Объем учебной нагрузки (2 часа иностранного языка в неделю) не позволяет в полной мере осуществлять индивидуальный подход в обучении. Преподаватель, как правило, вынужден ориентироваться на средний результат. Необходимо восполнить пробелы в знаниях у студентов с низким уровнем владения иностранным языком, тогда как у студентов с высоким уровнем владения может наблюдаться даже регресс из-за отсутствия практики в должном объеме и на должном уровне сложности.

В ходе эксперимента, благодаря выстраиванию индивидуальных образовательных маршрутов, мы старались минимизировать указанный выше недостаток. И тем не менее студенты отмечали нехватку разговорной практики при подготовке к врачебному консилиуму в течение учебного года.

Также стоит отметить качество учебных материалов, которые требуют более тщательного отбора и, возможно, даже экспертизы преподавателями профильных дисциплин, касающихся системных заболеваний человека.

Таким образом, мы можем утверждать, что полученные данные свидетельствуют о достижении цели исследования. Врачебный консилиум является эффективной альтернативой традиционному зачету, который позволяет комплексно оценить все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, включая социолингвистическую, стратегическую и дискурсивную, которые в рамках стандартного монолога остаются вне зоны полноценного контроля.

Предложенный инновационный подход к организации аттестации, интегрирующий профессиональноориентированную игровую ситуацию с поэтапным формированием учебных целей по методике SMART и выстраиванием индивидуальных образовательных маршрутов составил научную новизну работы. Теоретическая значимость состоит в обосновании психолого-дидактических условий (коммуникативно-ориентированное обучение, принципы деятельностного, гуманистического подходов, диалогичности и профессиональной социализации), необходимых для успешной реализации подобных форм контроля. Практическая ценность подтверждается готовностью 57% студентов использовать иностранный язык в будущей профессиональной деятельности, что говорит о повышении уровня профессиональной направленности, а также возможностью адаптировать предложенный формат для других учебных дисциплин в медицинском вузе.

Основные выводы исследования:

1. Игровая форма промежуточной аттестации «Врачебный консилиум» является эффективным инструментом развития профессиональной направленности, так как она моделирует реальные ситуации общения, снижает стрессовый фактор и повышает внутреннюю мотивацию студентов к изучению языка.

2. В ходе консилиума обеспечивается комплексная оценка всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, в то время как традиционный зачет позволяет объективно оценить лишь языковую и речевую составляющие.

3. Реализация модели формирования учебно-профессионального целеполагания, которая включает совместный с обучающимися анализ рабочей программы, постановку целей по методике SMART и разработку индивидуальных маршрутов, способствует осознанному отношению студентов к учебному процессу, что подтверждается значимым ростом успеваемости студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной.

4. Несмотря на достаточно высокую оценку студентами формата проведения промежуточной аттестации, необходимо отметить наличие определенных проблем, которые связаны с разноуровневостью групп и ограниченностью аудиторных часов, что, в свою очередь, требует от преподавателя дополнительных усилий по индивидуализации обучения.

В качестве перспектив дальнейшего исследования можно назвать применение предложенной модели при обучении студентов другим дисциплинам. Также целесообразно проведение лонгитюдного исследования для отслеживания динамики развития профессиональной направленности студентов.

Результаты исследования могут быть использованы в процессе обучения иностранным языкам не только медицинского, но и других направлений, а также при организации учебного процесса в целях модернизации системы промежуточной аттестации с учетом требований практико-ориентированного подхода.

Библиографический список

1. Гриднева С.В. Определение сформированности профессиональной направленности студентов медицинской академии. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4(101): 22–25.
2. Гриднева С.В. Модель развития учебно-профессионального целеполагания студентов медицинской академии в процессе обучения иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4(107): 218–220.
3. Гриднева С.В., Авальбаева Л.М. Реализация модели развития учебно-профессионального целеполагания студентов медицинской академии. *Актуальные проблемы педагогики и психологии*. 2025; Т. 6, № 7: 11–17.
4. Doran G.T. There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*. 1981; Т. 70, Выпуск 11: 35–36.

5. Гриднева С.В. *Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе как фактор формирования профессиональной направленности студентов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тула, 2014.
6. Завоеванная Н.С. Профессиональная готовность: краткая история, основные понятия и подходы к изучению. *Наука. Мысль: Электронный периодический журнал*. 2014; Т. 4, № 11: 6–13.
7. Ломакина Э.Н. Профессиональная направленность как механизм психологической готовности к профессиональной деятельности студентов. *Сибирский педагогический журнал*. 2011; № 10: 63–71.

References

1. Gridneva S.V. Opredelenie sformirovannosti professional'noj napravlennosti studentov medicinskoj akademii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4(101): 22-25.
2. Gridneva S.V. Model' razvitiya uchebno-professional'nogo celepolaganiya studentov medicinskoj akademii v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4(107): 218-220.
3. Gridneva S.V., Aval'baeva L.M. Realizaciya modeli razvitiya uchebno-professional'nogo celepolaganiya studentov medicinskoj akademii. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii*. 2025; T. 6, № 7: 11-17.
4. Doran G.T. There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*. 1981; T. 70, Vypusk 11: 35-36.
5. Gridneva S.V. *Kommunikativno-orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam v vuze kak faktor formirovaniya professional'noj napravlennosti studentov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tula, 2014.
6. Zavoevannaya N.S. Professional'naya gotovnost': kratkaya istoriya, osnovnye ponyatiya i podhody k izucheniyu. *Nauka. Mysl': `Elektronnyj periodicheskij zhurnal*. 2014; T. 4, № 11: 6-13.
7. Lomakina `E.N. Professional'naya napravlennost' kak mehanizm psihologicheskoj gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti studentov. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2011; № 10: 63-71.

Статья поступила в редакцию 20.06.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-22-28

***Kartavtseva A.P.**, Cand of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Prokopyevsk Branch of Kuzbass State Technical University named after T.F. Gorbachev (Prokopyevsk, Russia), eLibrary Author SPIN: 8946-2444, https://orcid.org/0000-0001-9440-4986, E-mail: apk-1954@mail.ru*
***Grigorieva N.V.**, Cand of Sciences (Pedagogy), Prokopyevsk Branch of Kuzbass State Technical University named after T.F. Gorbachev (Prokopyevsk, Russia), eLibrary Author SPIN: 5936-7766, https://orcid.org/0000-0003-1491-4113, E-mail: ngrigorn311@gmail.com*
***Zyabreva S.E.**, Cand of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov (Gorlovka, Russia), eLibrary Author SPIN: 9522-6146, https://orcid.org/0009-0006-2775-2618, E-mail: svetlana_zyabreva1964@mail.ru*

CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION OF 9TH-10TH GRADE PUPILS IN KUZBASS AND DONBAS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AT GENERAL EDUCATION SCHOOLS. In this article, the authors consider the issues of civic and patriotic education in extracurricular activities in schools in Gorlovka (Donetsk People's Republic) and Prokopyevsk (Kemerovo Region – Kuzbass). The authors pay special attention to two regions of the Russian Federation: Donbas and Kuzbass, regions with a high degree of industrialization and a significant role of national pride and patriotic feelings. The uniqueness of the interaction between these two cities, which have been sister cities since the 1920s, has determined the choice of the region. The paper presents: a description of the conducted empirical research, means of determining the level of patriotism formation, forms and methods of extracurricular activities for civic and patriotic education. The analysis of the research results shows positive changes in the levels of patriotism formation of high school students after conducting patriotic activities in extracurricular activities.
Keywords: **research, levels of patriotism, civic and patriotic education, criteria, indicators of level of patriotism, forms, methods of extracurricular activities**

***А.П. Картавцева**, канд. пед. наук, доц., филиал Кузбасского государственного технического университета имени Т.Ф. Горбачева в г. Прокопьевске, г. Прокопьевск, E-mail: apk-1954@mail.ru*
***Н.В. Григорьева**, канд. пед. наук, филиал Кузбасского государственного технического университета имени Т.Ф. Горбачева в г. Прокопьевске, г. Прокопьевск, E-mail: ngrigorn311@gmail.com*
***С.Э. Зябрева**, канд. пед. наук, доц., Донецкий государственный педагогический университет имени В. Шаталова, г. Горловка, E-mail: svetlana_zyabreva1964@mail.ru*

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ 9–10 КЛАССОВ КУЗБАССА И ДОНБАССА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В данной статье авторы рассматривают вопросы гражданско-патриотического воспитания во внеучебной деятельности в школах г. Горловки (Донецкая Народная Республика) и г. Прокопьевска (Кемеровская область – Кузбасс). Авторы обращают особое внимание на два региона Российской Федерации: Донбасс и Кузбасс. Это регионы с высокой степенью индустриализации и значительной ролью национальной гордости и патриотических чувств. Уникальность взаимодействия двух городов как городов-побратимов с 20-х годов прошлого столетия определила выбор регионов. В работе представлены описание проведенного эмпирического исследования, средства определения уровня сформированности патриотизма, формы и методы внеучебной деятельности по гражданско-патриотическому воспитанию. Анализ результатов исследования показал позитивные изменения в уровнях сформированности патриотизма старшеклассников после проведения мероприятий патриотической направленности во внеучебной деятельности.
Ключевые слова: **исследование, уровни патриотизма, гражданско-патриотическое воспитание, критерии, показатели уровня сформированности патриотизма, формы, методы внеучебной деятельности**

Публикация подготовлена в рамках работы Федеральной инновационной площадки «Сетевая региональная модель психолого-педагогической составляющей гражданско-патриотической идентичности в процессе подготовки будущих учителей новых субъектов Российской Федерации»

В контексте современной политической ситуации в условиях глобализации патриотизм сталкивается с рядом вызовов, связанных с миграцией, влиянием международных структур, развитием информационных технологий и культурной экспансией. В настоящее время на формирование патриотизма, гражданской идентичности учащихся не меньшее влияние оказывают так называемые фейк-ньюс, т.е. информация, которая имитирует форму и стиль традиционных новостей, но является при этом намеренно ложной или вводящей в заблуждение. Необходимость совершенствования системы патриотической работы, мероприятий по формированию патриотических чувств и сознания старшеклассников определили актуальность исследования.

Процесс гражданско-патриотического воспитания учащихся не может быть успешным без основательной методической проработки, учитывающей все особенности современного образовательного процесса. К выбору форм и методов воспитательной работы во внеучебной деятельности необходимо подходить сознательно, они должны быть направлены на формирование патриотического самосознания и гражданской ответственности у старшеклассников.

Для изучения эффективности системы гражданско-патриотического воспитания во внеучебной деятельности в условиях общеобразовательной школы, определения актуальной проблематики и возможностей решения существующих проблем в данной сфере нами было проведено исследование среди учащихся 9–10 классов в «Школе-интернате с предоставлением дошкольного образования городского округа Горловка» ДНР ив средней общеобразовательной школе № 71 г. Прокопьевска Кемеровской области – Кузбасса и их родителей. Особую ценность нашему исследованию придает компаративный характер: сопоставление

двух регионов с различным историческим опытом и актуальным социально-политическим положением: Кузбасс как тыловой промышленный регион с богатыми трудовыми традициями и Донбасс, переживающий последствия военных действий и процесс реинтеграции в российское пространство.

Целью настоящего исследования является выявление и сравнение содержательных особенностей, общих и специфических черт в представлениях о патриотизме и патриотическом воспитании у школьников Донбасса и Кузбасса, оценка эффективности гражданско-патриотического воспитания во внеучебной деятельности в условиях общеобразовательных школ г. Горловки (ДНР) и г. Прокопьевска (Кемеровская область – Кузбасс).

Задачи исследования:

1. Провести анализ понимания феноменов «патриотизм» и «патриотическое воспитание» школьниками и выявить содержательное наполнение данных понятий в представлениях школьников Горловки и Прокопьевска.

2. Выявить структурные компоненты (когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческий) в представлениях о патриотизме и патриотическом воспитании у школьников Донбасса и Кузбасса и оценить уровень сформированности патриотизма учащихся 9–10 классов Прокопьевска и Горловки.

3. Выявить ключевые факторы (семья, образование, медиа, личный опыт), определяющие различия или сходство в представлениях школьников Донбасса и Кузбасса о патриотизме.

4. Определить формы и методы внеучебной деятельности, способствующие формированию патриотизма учащихся, и обосновать их эффективность.

Научная новизна исследования заключается в апробировании валидных критериев, показателей уровня сформированности и получении эмпирических данных о влиянии конкретных форм и методов внеучебной деятельности на формирование патриотических качеств старшеклассников, динамике уровня сформированности патриотизма и региональных особенностях формирования патриотизма во внеучебной деятельности у школьников гг. Горловки (ДНР)и Прокопьевска (Кемеровская область–Кузбасс). Впервые проведено сравнительное изучение динамики уровня патриотизма с учетом региональной специфики.

Теоретическую базу исследования составили фундаментальные работы отечественных ученых в области теории воспитания Б.Т. Лихачева (1997), Е.В. Бондаревской (2011), В.И. Андреева (2003), в которых нашли отражение системный подход к организации воспитательного процесса, ценностные ориентиры патриотического воспитания и методологические основы формирования личности.

В трудах К.С. Гордеева (2021), И.Л. Нестерович (2013), А.М. Аллагулова (2022), Г.Ю. Беляева (2022), Н.А. Сиволобовой (2012) разработаны концепции формирования гражданской идентичности, модели интеграции патриотического воспитания в образовательный процесс, представлены технологии развития патриотических качеств личности и методы оценки эффективности воспитательной работы во внеучебной деятельности.

Практико-ориентированные исследования по организации воспитательной работы во внеучебной деятельности представлены в работах Т.В. Толмачевой (2021), А.М. Трапезниковой (2024), Н.А. Абрамовой (2009), Т.А. Евсеевой (2021). В них определены эффективные формы внеучебной деятельности по патриотическому воспитанию, разработаны методики патриотического воспитания, сформирована система критериев оценки уровня патриотизма и выявлены оптимальные условия реализации процесса гражданско-патриотического воспитания.

Критерии сформированности патриотизма, показатели уровня сформированности патриотических качеств учащихся с учетом их возрастных особенностей разрабатывали В.И. Лутовинов (2010), И.Ф. Харламов (2007), Т.М. Маслова (2009).

Таким образом, теоретическая база исследования интегрирует фундаментальные положения классической педагогики с современными подходами к организации патриотического воспитания.

В ходе исследования для решения поставленных задач применялись следующие методы: анонимное анкетирование с применением вопросов открытого и закрытого типов на онлайн-платформе YandexForms, методы количественной и качественной обработки данных, метод оценки и самооценки, анализ и обобщение статистических данных.

Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении структурных и содержательных особенностей патриотизма в разных региональных контекстах (Кузбасс – Донбасс).

Практическая значимость определяется возможностью применения результатов исследования во внеучебной деятельности общеобразовательной школы для повышения уровня патриотизма школьников через воздействие на когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты и создание благоприятных условий для формирования патриотизма.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что процесс гражданско-патриотического воспитания старшеклассников будет эффективным, если:

– определен актуальный уровень сформированности гражданско-патриотических ценностей и представлений школьников о патриотизме, об образе Родины, России, российского государства;

– разработан комплекс форм и методов гражданско-патриотического воспитания современных школьников;

– апробирован комплекс форм и методов гражданско-патриотического воспитания школьников в рамках внеучебной деятельности.

К определению понятия «гражданско-патриотическое воспитание» мы обращались в статье «Особенности представлений о патриотизме у студенческой молодежи в различных регионах Российской Федерации» [1].

Анализ определений гражданско-патриотического воспитания в работах Ж.Д. Савельевой [2], Г.Ю. Беляева [3], П.В. Клименко и О.В. Шпырня [4], Р.В. Сулеймановой [5], А.В. Мелентьева [6], Т.Т. Щелиной [7] позволил сделать вывод, что в педагогической науке нет однозначного подхода к определениям «патриотизм» и «гражданско-патриотическое воспитание». Но в то же время все определения имеют общую смысловую основу и «ориентированы на развитие патриотизма, формирование активной гражданской позиции, уважения к культурному наследию, готовности в любой момент встать на защиту Родины» [1]. Исходя из этого, мы приходим к заключению, что «гражданско-патриотическое воспитание нужно рассматривать как многогранный, целостный педагогический процесс, требующий комплексного подхода и активного участия педагогов и учащихся. Оно должно осуществляться системно, многопланово и одновременно адресно, охватывая при этом все возрастные категории молодого поколения. Под гражданско-патриотическим воспитанием мы понимаем процесс, который включает в себя не только формирование у учащихся эмоциональной привязанности к своей Родине, знания истории и культуры своего народа, но и проявление деятельностного патриотизма [1].

Вопросам патриотического воспитания уделяли внимание как классики отечественной педагогики, так и современные исследователи. Большое значение воспитательной работе придавали К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский, подчеркивая, что патриотическое воспитание необходимо реализовывать именно через воспитательную работу.

Анализируя современные подходы к гражданско-патриотическому воспитанию старшеклассников, Р.В. Сулейманова подчеркивает, что «в образовательном пространстве современной школы процесс гражданско-патриотического воспитания может с успехом осуществляться как в ходеурочной, так и внеурочной деятельности со старшими школьниками. В число наиболее эффективных путей его реализации входит привлечение старших школьников к участию в различных формах деятельности, направленной на профилактику проявлений экстремизма и асоциального поведения» [5]. Среди наиболее значимых автор выделяет «поисково-исследовательскую деятельность, проведение внеклассных мероприятий гражданско-патриотического содержания, реализацию социальнозначимых проектов, участие старшеклассников в мероприятиях, направленных на гармонизацию межнациональных отношений, деятельность в составе кружков, секций и клубов патриотической направленности» [5].

В исследовании «Объективизация процесса патриотического воспитания младших подростков во внеучебной деятельности» О.С. Воробьева доказывает, что внеучебная деятельность общеобразовательной организации обладает большим потенциалом для целенаправленного и непрерывного воспитания патриота и подчеркивает важность создания целостной воспитательной среды, включающей взаимодействие с семьёй, использование социокультурного потенциала, рефлексию и практическую деятельность [8].

Т.М. Толмачева подчеркивает, что «использование различных форм внеурочной деятельности является неотъемлемой частью школьной жизни и ведущим звеном в развитии образовательного процесса» [9].

Таким образом, внеучебная деятельность представляет собой комплекс образовательных и воспитательных мероприятий, направленных на повышение уровня патриотизма. Она характеризуется широким спектром направлений деятельности, разнообразием форм организации работы с учащимися, позволяет адаптировать задачи под конкретные потребности. Характерной чертой внеучебной деятельности является комплексный подход к решению воспитательных задач. Реализовать ее воспитательный потенциал возможно через формирование профессионально значимых компетенций, создание условий для личностного роста учащихся.

Для оценки эффективности гражданско-патриотического воспитания во внеучебной деятельности мы провели в 2025–2026 учебном году исследование среди учащихся 9–10 классов в «Школе-интернате с предоставлением дошкольного образования городского округа Горловка» (Донецкая Народная Республика) и в средней общеобразовательной школе № 71 г. Прокопьевска (Кемеровская область – Кузбасс) и их родителей.

Процедура проведения опытно-экспериментальной работы осуществлялась с учетом специфики каждой образовательной организации при строгом соблюдении единого исследовательского протокола, что обеспечило сопоставимость и валидность результатов. Графики проведения анкетирования были согласованы с администрациями школ и классными руководителями. Перед началом анкетирования собучающимися был проведен краткий инструктаж, в ходе которого подчеркивались анонимность и конфиденциальность исследования, а также значимость искренних ответов для совершенствования внеучебной работы по патриотическому воспитанию в школе. Полученные в ходе анкетирования данные были подвергнуты тщательному количественному и качественному анализу, что позволило определить исходный уровень сформированности патриотизма учащихся.

Опытно-экспериментальная работа по организации процесса гражданско-патриотического воспитания включала несколько этапов: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе мыпровели первичную диагностику и выявили особенности представлений о патриотизме у школьников г. Прокопьевска и г. Горловки и их родителей, используя для этого метод анонимного анкетирования на онлайн-платформе YandexForms, а также разработали систему критериев и показателей сформированности патриотизма у школьников. В опросе приняли участие 200 человек: 50 прокопьевских и 50 горловских школьников, а также один из родителей каждого учащегося.

Для выявления определения понятий «патриот, патриотизм, патриотическое воспитание» респондентам была предложена анкета, разработанная на основе анкет-опросников «Отечество мое – Россия» (авторы В.Д. Григорьев, В.П. Степанов), «Исследование проблем патриотизма» (автор М.М. Шевцова).

В рамках исследования респондентам предлагалось ответить на вопросы, касающиеся гражданско-патриотического воспитания в семье и школе, установления субъектов, которые, по мнению родителей, должны заниматься патриотическим воспитанием школьников, определения наиболее значимых патриотических проектов и положительных практик патриотического воспитания для реализации в школах городов Прокопьевска и Горловки. В анкету были включены вопросы как закрытого, так и открытого типа с несколькими вариантами ответов, что позволило получить достоверные количественные и качественные результаты, более подробно представленные в таблице 4.

Рассмотрим результаты опроса школьников на констатирующем этапе исследования:

66% школьников из Прокопьевска и 77% респондентов из Горловки считают себя патриотами. 10% прокопьевских школьников и 4% школьников из Горловки дали отрицательный ответ. 24% прокопчан и 19% горловчан затруднились при ответе на этот вопрос.

По-разному понимают патриотизм школьники Прокопьевска и Горловки: 46% прокопьевских школьников считают, что патриотизм – это любовь к Отечеству, 30% – готовность защищать Родину, 12% – привязанность к родной земле и 12% – убеждение, что ихстрана лучше других. 63% школьников Горловки определяют патриотизм как любовь к Отечеству, 19% – готовность защищать Родину, для 10% – это привязанность к родной земле и 8% поддерживают мнение прокопчан в убеждении, что их страна лучше других.

На вопрос «Что значит любить Родину?» 5% прокопьевских школьников и 29% горловских школьников ответили, что для них это значит защищать ее в случае военных действий. Разница в ответах объясняется тем, что война на территории Донбасса идет с 2014 года, все жители и даже сами школьники защищали и защищают свою Родину все это время, поэтому для них это не вопрос, а смысл жизни. По мнению респондентов, любовь к Родине выражается в бескорыстном служении и уважении (69% прокопчан и 27% горловчан); 15% школьников Прокопьевска и 39% школьников Горловки считают, что любить Родину – значит выполнять обязанности гражданина. Гордятся, что живут в России 83% прокопьевских ребят и 90% школьников Горловки.

Для горловских школьников истинный патриотизм проявляется в работе с полной отдачей сил на благо Родины (29%), в участии в деятельности патриотических организаций (23%), в разговорах и беседах со знакомыми на патриотические темы и в укреплении семьи и воспитании (по 16%), в праздновании исторических событий и юбилеев (10%), в голосовании на выборах за патриотические партии (8%). Прокопьевские школьники видят проявление патриотизма в работе с полной отдачей сил на благо своей Родины (37%), в участии в деятельности патриотических организаций (27%), в праздновании исторических событий и юбилеев (18%), в укреплении семьи и воспитании (13%) и в разговорах и беседах со знакомыми на патриотические темы (5%).

Горловские школьники считают, что патриотизм в мирной жизни проявляется не только в защите Родины, но в участии в различных акциях, фестивалях, митингах и в профессиональной деятельности на благо Родины (по 34%), в хорошей учебе (22%). 60% прокопьевских школьников считают, что в мирной жизни патриотизм можно проявить в профессиональной деятельности на благо Родины и в участии в различных акциях (26%). На вопрос «Как ты считаешь, должно ли быть развито чувство патриотизма у современных школьников?» 79% школьников Горловки и 52% прокопьевских школьников ответили утвердительно.

Школьники Прокопьевска отметили, что их патриотические чувства сформировались в школе (30%), под влиянием родителей, родственников и друзей (19%), но больше всего на них повлияли средства массовой информации (СМИ) (41%). Горловские школьники отметили влияние школы (44%), родителей, родственников и друзей (38%), под влияние СМИ попадают 18%.

В школах обоих городов регулярно проводятся мероприятия патриотической направленности – так ответили 98% школьников Горловки и 80% школьников Прокопьевска. Темы, связанные с патриотизмом, затрагиваются в семье горловчан всегда (60%), иногда (30%) и никогда (10%). В прокопьевских семьях родители всегда беседуют с детьми о патриотизме – 34%, иногда – 44%, никогда – 22%. 82% горловских школьников участвуют в общественной жизни школы и города, 18% – нет. 49% прокопчан участвуют, 51% – не участвуют в общественной жизни.

Среди горловских школьников особой популярностью пользуются Движение первых – 52%, волонтерские движения – 26%, Молодая Гвардия Единой России – 22%. В Прокопьевске: Движение Первых – 42%, волонтерское движение – 22%, Юнармия – 13%, Российское Движение Школьников (РДШ) – 13%.

На вопрос «Еслибыпредставиласьтакаявозможность во взрослой жизни, хотел (а) бы ты выехать из страны?» ответы распределились следующим образом: выехать из страны для получения образования хотят 10% прокопчан и 16% горловчан; временно, посмотреть, как живут люди в других странах, хотят 61% прокопьевских школьников и 20% школьников Горловки; не хотели бы уехать из Прокопьевска 13%, из Горловки – 24% школьников, во взрослой жизни остаться жить в России мечтают 40% горловских школьников и 16% прокопчан.

Проанализировав результаты анкетирования родителей, мы выяснили, что 80% родителей прокопьевских школьников и 91% горловчан считают себя патриотами, подчеркивают актуальность проблемы патриотического воспитания школьников (70% и 79%). Под термином «гражданско-патриотическое воспитание» большинство родителей понимают любовь к Родине, готовность защищать ее (69% и 62%), любовь к родному краю, городу (61% и 62%), чувство гордости за русский народ, его достижения, традиции (46% и 56%), 30% прокопчан и 46% горловчан считают, что взрослые, выступающие примером для детей, должны демонстрировать активную жизненную позицию.

Родители школьников (69% прокопчан и 88% горловчан) считают необходимым воспитывать патриотические чувства у своих детей. Школа, по мнению родителей, должна формировать у них и чувство сопричастности к своей стране и семье, к культурному наследию своего народа (61% прокопчан и 60% горловчан). 61% родителей прокопчан и 60% родителей горловчан считают необходимым воспитывать в школе такие качества, как любовь к Родине, чувство гордости за свою страну (18% и 20%), любовь к семье (по 9%), а ответственность за патриотическое воспитание должны нести не только педагоги, родители, общество, но и все в целом.

По мнению большинства родителей школьников Прокопьевска и Горловки, гражданско-патриотическое воспитание следует начинать с семилетнего возраста (68% прокопчан и 70% горловчан). При этом родители готовы принимать активное участие в мероприятиях патриотической направленности, проводимых школой (59% прокопчан и 62% горловчан). И только 11% родителей школьников Прокопьевска и 7% родителей школьников Горловки дали на этот вопрос отрицательные ответы. Следует отметить, что родители и прокопьевских, и горловских школьников оценивают работу школы по гражданско-патриотическому воспитанию положительно.

Для анализа уровня сформированности патриотизма мы придерживались позиции В.И. Лутовинова, выделившего три основных критерия: мотивационный, эмоциональный и деятельностный. В процессе исследования особенностей патриотического воспитания учащихся было установлено, что уровень сформированности патриотизма характеризуется определенной неоднородностью [10]. Методологической основой нашего исследования послужила авторская методика Т.М. Масловой, в которой определен дифференцированный подход к оценке сформированности уровня патриотизма учащихся. В рамках данной методики автор выделяет три качественных уровня: высокий, средний и низкий [11].

Анализируя результаты анкетирования, мы распределили учащихся по уровню сформированности данных критериев.

Анализ данных, представленных в табл. 1, позволяет сделать вывод, что школьники Прокопьевска и Горловки демонстрируют преимущественно средний

Таблица 1

Распределение обучающихся по уровням сформированности патриотизма у школьников

Критерии	Уровни											
	Низкий				Средний				Высокий			
	Прокопьевск		Горловка		Прокопьевск		Горловка		Прокопьевск		Горловка	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Мотивационный	15	30	14	28	32	64	33	66	3	6	3	6
Эмоциональный	14	28	14	28	34	68	33	66	2	4	3	6
Деятельностный	20	40	14	28	28	56	34	68	2	4	2	4

Таблица 2

Динамика сформированности проявлений патриотизма у школьников Прокопьевска

Критерии	Уровни											
	Низкий				Средний				Высокий			
	Констатирующий этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный этап	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Мотивационный	15	30	4	8	32	64	31	62	3	6	15	30
Эмоциональный	14	28	6	16	34	68	18	36	2	4	26	52
Деятельностный	20	40	10	20	28	56	27	54	2	4	13	26

Таблица 3

Динамика сформированности проявлений патриотизма у школьников Горловки

Критерии	Уровни											
	Низкий				Средний				Высокий			
	Констатирующий этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный этап	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Мотивационный	14	28	6	12	33	66	26	50	3	6	18	36
Эмоциональный	14	28	3	6	33	66	34	68	3	8	13	26
Деятельностный	14	28	4	8	34	68	27	54	2	4	19	38

и низкий уровни деятельностного критерия сформированности патриотизма. Они проявляют поверхностные либо хорошие, но неполные знания о сущности понятий «патриотизм», «патриот», «Отечество», «долг перед Родиной»; но эти знания не соотносятся с реальностью, остаются на уровне общих умозрительных представлений, не проявляясь в суждениях. У таких школьников есть понимание необходимости и полезности патриотическинаправленной деятельности, но участие в этой деятельности носит ситуативный характер, нуждается в стимулировании со стороны, иногда наблюдается стремление уклониться от такой деятельности. Все указанное свидетельствует, что результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы доказали целесообразность проведения формирующего этапа эксперимента с целью организации патриотического воспитания школьников во внеурочной деятельности.

На формирующем этапе были разработаны и реализованы мероприятия по гражданско-патриотическому воспитанию, направленные на формирование у школьников высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины, упрочению единства и дружбы народов Российской Федерации, что явилось основной целью данного этапа.

В проводимом нами эксперименте с учетом теории и практического опыта патриотического воспитания во внеучебной деятельности нами применялись различные формы и методы формирующего воздействия: как теоретические (проблемная дискуссия, мозговой штурм, кейс-метод), так и практические (технология моделирования производственных процессов и ситуаций, деловая игра, структурно-логические схемы).

Большое значение для формирования патриотизма имеет всероссийский проект «Разговоры о важном». Уроки данного проекта были направлены на обсуждение социально значимых тем и важных общественных проблем, а также на формирование активной гражданской позиции среди школьников. Внимание уделялось урокам мужества и памяти, изучению Государственной символики Российской Федерации, Донецкой Народной Республики и Кемеровской области – Кузбасса, сохранению семейных и культурных ценностей.

В ходе исследования в школах Горловки и Прокопьевска на формирующем этапе был проведен месячник героико-патриотического воспитания. Во время проведения месячника школьники встречались с участниками Великой Отечественной войны и Специальной военной операции, организаторами волонтерских движений. Для них были проведены мастер-классы по изготовлению окопных свечей, плетению маскировочных сетей, изготовлению мягких игрушек и ремонту детских книг. Было организовано посещение музеев, а в школах проведены лектории на патриотические темы с приглашением сотрудников музея.

Важным мероприятием стала военно-спортивная игра «Зарница», проведенная в школах обоих городов. Мероприятие решало сразу несколько воспитательных задач: популяризацию здорового образа жизни, укрепление командного духа, отработку базовых навыков начальной военной подготовки, формирование патриотических ценностей. Учащиеся проявили высокий уровень вовлеченности. Важным мероприятием для учащихся Прокопьевска стала экскурсия в Музей Памяти детского дома «Огонек». Воспитанники учреждения поделились с ребятами результатами участия в экспедиции «Вахта Памяти» на территории Карелии. В ходе раскопок были обнаружены останки 23 бойцов советской армии, при этом удалось установить имена четырех из них. Этот опыт позволил учащимся глубже осознать связь поколений и значимость сохранения исторической памяти.

Расширить взаимодействие между учащимися Горловки и Прокопьевска в рамках патриотических инициатив помогают цифровые платформы для дистанционного общения и совместной работы. Например, учащиеся стали участниками форума «Доброволец Республики», который уже восьмой год подряд проводит Донецкий государственный педагогический университет.

Еще одним эффективным инструментом патриотического воспитания стало внедрение проектного метода. Учащиеся были вовлечены в волонтерские проекты патриотической направленности, реализуемые совместно со студентами Донецкого государственного педагогического университета и филиала Кузбасского государственного технического университета в городе Прокопьевске. Данный формат взаимодействия позволил обогатить практический опыт учащихся, развить навыки командной работы, укрепить межпоколенческие связи и усилить мотивацию к участию в социально значимых проектах патриотической направленности. Такое сотрудничество стало важным элементом в воспитании патриотизма учащихся, способствуя развитию активной гражданской позиции и социальной ответственности у подрастающего поколения.

Следуя логике исследования, на основании анализа экспериментальных данных можно сделать следующие выводы: контрольный этап исследования подтвердил эффективность реализованных мероприятий патриотической направленности во внеучебной деятельности, что наглядно демонстрируют результаты итоговой диагностики, представленные в табл. 2, 3.

Мероприятия гражданско-патриотической направленности, проводимые в рамках опытно-экспериментальной работы, оказали влияние на высокие темпы роста проявлений патриотизма.

Статистический анализ данных (табл. 2, 3) свидетельствует о значительном увеличении показателей сформированности всех уровней патриотизма у учащихся, динамика сформированности характеризуется положительной тенденцией исследуемых показателей на всех уровнях. Результаты диагностики показывают, что повысился уровень деятельностного критерия, укрепились эмоциональные отношения к Родине, усилилась мотивационная готовность к патриотической деятельности. Полученные результаты позволяют констатировать, что достигнуто увеличение доли учащихся с высоким уровнем сформированности патриотизма и снижение количества учащихся с низким уровнем, средний уровень сформированности демонстрирует положительную динамику развития.

Результаты проведенного исследования подтверждают целесообразность и эффективность выбранных форм и методов по формированию патриотизма во внеучебной деятельности (табл. 4).

Учащиеся четко сформулировали представление о сущности истинного патриотизма. По их мнению, он выражается не в формальных разговорах, а в конкретных действиях: добросовестном труде на благо Родины, активном участии в деятельности патриотических организаций, укреплении семейных ценностей, качественной учебе в мирное время и вовлеченности в патриотические акции и мероприятия.

Кроме того, исследование выявило изменения в факторах влияния на формирование патриотических чувств: возросла роль семьи и школы, в семьях чаще обсуждаются патриотические темы, а учащиеся активнее участвуют в общественной жизни, снизилось доверие к СМИ и Интернету как источникам информации о патриотическом воспитании.

Особого внимания заслуживает тенденция, отмеченная преимущественно в Горловке: увеличение числа учащихся, желающих остаться жить в России по-

Таблица 4

Результаты первого и второго исследования

Вопрос	Результат первого исследования, %		Результат второго исследования, %	
	Прокопьевск	Горловка	Прокопьевск	Горловка
1. Считаешь ли ты себя патриотом? а) да	66	77	73	83
б) затрудняюсь ответить	24	19	22	15
в) нет	10	4	5	2
2. Что ты подразумеваешь под понятием «патриотизм»? а) любовь к Отечеству	46	63	46	63
б) готовность защищать Родину	30	19	32	19
в) привязанность к родной земле	12	10	10	8
г) убеждение, что твоя страна лучше других	12	8	12	10
3. Что для тебя означает любить Родину? а) защищать ее в случае военных действий	5	29	9	31
б) бескорыстно служить ей, ценить и уважать её	69	27	70	28
в) выполнять обязанности гражданина	15	39	15	40
г) затрудняюсь ответить	11	5	6	1
4. Гордишься ли ты тем, что живешь в России: а) да	83	90	94	96
б) сомневаюсь	12	5	5	3
в) нет	5	5	1	1
5. В чем проявляется истинный патриотизм? а) в разговорах и беседах со знакомыми на патриотические темы	5	14	3	16
б) в голосовании на выборах за патриотические партии	0	8	0	8
в) в участии в деятельности патриотических организаций	27	23	29	27
г) в праздновании исторических событий и юбилеев	18	10	16	10
д) в конструктивной критике недостатков в стране	0	0	0	0
е) в работе с полной отдачей сил на благо своей страны	37	29	42	30
ж) в укреплении семьи и воспитании	13	16	13	25
6. Как сегодня, по твоему мнению, можно проявить патриотизм в мирной жизни? а) участвуя в различных акциях, фестивалях, митингах, шествиях	26	34	27	37
б) хорошо учась	0	22	8	25
в) в профессиональной деятельности на благо Родины	60	34	63	36
д) затрудняюсь ответить	14	10	2	2
7. Как ты считаешь, должно ли быть развито чувство патриотизма у современных школьников? а) да, должно	52	79	77	87
б) скорее да, чем нет	37	21	19	13
в) нет	11	0	4	0
8. Твои патриотические чувства формируются под влиянием… а) школы	30	44	36	45
б) родителей, родственников	19	38	25	40
г) средств массовой информации	41	18	29	15
д) кружков, секций по интересам	10	0	10	0
9. Проводятся ли в вашей школе уроки/беседы, посвященные патриотизму? а) да	80	98	91	98
б) нет	20	2	9	2
10. В твоей семье затрагиваются темы, связанные с патриотизмом? а) да	34	60	63	80
б) иногда	44	30	26	18
в) нет	22	10	11	2
11. Какая форма мероприятия по патриотической направленности для тебя была бы интересна? а) посещение музеев и выставок	17	18	17	19
б) участие в военно-спортивных играх	12	14	13	20
в) просмотр видеофильмов	20	12	16	10
г) участие в исследовательской, проектной деятельности	10	12	10	10
д) интеллектуальные игры	2	4	3	2
е) участие в волонтерской деятельности и благотворительных акциях	18	16	20	16
ж) встречи с ветеранами войн, интересными людьми	11	10	13	13
з) участие в конкурсных, игровых программах	10	14	8	10

12. Участвуешь ли ты в общественной жизни школы, города (участие в конкурсах, акциях, мероприятиях, выполнение общественных поручений) а) да	49	82	57	85
б) нет	51	18	43	15
13. Какие молодежные организации, работающие в вашем городе, тебе известны и в работе каких ты бы хотел принимать участие? а) Молодая Гвардия Единой России	10	22	15	22
б) Движение Первых	42	52	40	52
в) Молодежный парламент	0	0	0	0
г) Российское движение школьников (РДШ)	13	0	4	0
д) Юнармия	13	0	10	0
е) экологические организации и движения	0	0	0	0
ж) научные общества	0	0	0	0
з) волонтерское движение	22	26	31	26
14. Если бы представилась такая возможность во взрослой жизни, хотел(а) бы ты выехать из страны? а) да, для получения образования	10	16	10	15
б) да, временно, посмотреть, как живут люди в других странах	61	20	53	20
в) да, навсегда	0	0	0	0
г) нет, не хотел(а) бы	13	24	12	21
д) во взрослой жизни я останусь жить в России	16	40	25	44
15. Какие качества ты ценишь в людях больше всего? (выбери 5 качеств) а) умение ценить настоящую дружбу	76	84	79	89
б) готовность помочь другу в трудную минуту (отзывчивость)	74	76	81	80
г) честностьи порядочность	71	74	70	71
д) ответственность перед другими	50	46	48	43
е) приятная внешность	23	10	20	10
ж) хорошие манеры, вежливость	45	42	46	43
з) умение модно одеваться, наличие фирменных вещей, современной техники	12	10	12	2
и) сила воли, целеустремлённость	40	38	48	38
к) мужество, смелость	39	42	42	43
л) самостоятельность	37	36	35	37
м) трудолюбие	18	40	19	42
н) широта интересов	20	12	20	18
о) наличие денег на всякие расходы	5	6	6	6
п) щедрость	13	14	14	16
р) верность слову и делу (преданность)	35	38	40	42

сле достижения совершеннолетия. Это свидетельствует о формировании устойчивой позитивной связи между молодежью и страной.

Результативность гражданско-патриотического воспитания во внеучебной деятельности проявляется через отношение учащихся к окружающей действительности, уровень творческой самоотдачи, степень готовности и стремления выполнять свой гражданский долг, способность гармонично сочетать общественные и личные интересы. Ключевым показателем эффективности воспитания выступает уверенность учащихся в значимости патриотических ценностей, устойчивая патриотическая направленность их действий, поступков и жизненной позиции в целом.

В современных геополитических условиях в нашей стране гражданско-патриотическое воспитание является главным в обеспечении устойчивого политического, социально-экономического развития и национальной безопасности России. В процессе гражданско-патриотического воспитания формируются ценности и личные качества, необходимые молодому поколению для жизнедеятельности в условиях современного общества, поэтому оно является одной из наиболее важных сфер воспитания в целом.

Проведенное исследование посвящено актуальной проблеме гражданско-патриотического воспитания старшеклассников во внеучебной деятельности в условиях двух регионов Российской Федерации: Кузбасса и Донбасса.

В ходе исследования на основе подходов В.И. Лутовиновai Т.М. Масловой апробирована комплексная методика оценки патриотизма с учетом региональной специфики, получены эмпирические данные о влиянии конкретных форм внеучебной деятельности на формирование патриотических качеств старшеклассников, что составило научную новизну работы. Следует отметить, что в исследовании было впервые проведено сравнительное изучение динамики уровня патриотизма в регионах с разными социально-историческими условиями.

Достигнута цель исследования, дана оценка форм и методов гражданско-патриотического воспитания во внеучебной деятельностии выявлены особенности формирования патриотизма у старшеклассников. На основе результатов анкетирования выявлены некоторые региональные различия в представлении о патриотизме у школьников Горловки и Прокопьевска. Учитывая условия жизни в прифронтовом городе и непрекращающиеся военные действия, горловские школьники связывают патриотизм с защитой Родины (31%) значительно чаще, чем прокопчане (9%), тогда как прокопьевские школьники рассматривают патриотизм как деятельность, направленную на благо страны (60%), что отражает специфику тылового региона с богатыми трудовыми традициями.

Анализ данных, представленных в табл. 2, 3, отчетливо демонстрирует позитивные изменения в уровнях сформированности патриотизма учащихся после проведения мероприятий патриотической направленности во внеучебной деятельности. Зафиксирован рост доли учащихся с высоким уровнем патриотизма по всем трем критериям: мотивационному с 6% до 36% в Горловке, с 6% до 30% в Прокопьевске; эмоциональному с 8% до 26% в Горловке, с 4% до 52% в Прокопьевске; деятельностному – с 4% до 38% в Горловке, с 4% до 26% в Прокопьевске.

Исследование позволило определить наиболее действенные формы и методы патриотического воспитания учащихся во внеучебной деятельности: волонтерские проекты, спортивные мероприятия, конкурсы и фестивали, интернет-проекты и социальные сети, участие школьников в мероприятиях молодежных клубов и военно-спортивных организаций, которые оказали влияние не только на формирование патриотических ценностей, но и на источники их формирования: незначительно, но усилилась роль семьи и школы и снизилось влияние СМИ и Интернета.

Мы убеждены, что через реализацию мероприятий патриотической направленности во внеурочной деятельности у школьников формируются важные личностные качества и создаются условия для устойчивого социального развития. Такие мероприятия не только решают актуальные задачи патриотического вос-

питания, но и выполняют важную социальную функцию: воспитывают поколение неравнодушных граждан, настоящих патриотов своей Родины.

Результаты исследования подтверждают гипотезу о том, что внеучебная деятельность патриотической направленности, реализуемая при интеграции усилий государства, школы и семьи, способствует повышению уровня патриотизма у старшеклассников. Наиболее эффективным является сочетание традиционных форм, таких как уроки мужества, встречи с ветеранами, с инновационными практиками: волонтерские проекты с вузами, использование цифровых платформ для межрегионального взаимодействия. Важно, чтобы социальные проекты в сфере гражданско-патриотического воспитания были направлены на формирование у подростков чувства патриотизма, укрепление их гражданской позиции, готовности участвовать в жизни общества и проявлять уважение к истории своей страны.

Таким образом, систематическая внеучебная деятельность по гражданско-патриотическому воспитанию способствует повышению уровня патриотизма у старшеклассников. Результаты исследования свидетельствуют о том, что в условиях современной реальности патриотизм остаётся важной ценностью для школьников Донбасса и Кузбасса. В дальнейшем представляется целесообразным провести сравнительное исследование с другими шахтерскими регионами России со схожими социально-экономическими характеристиками для выявления универсальных и специфических черт эффективных практик.

Библиографический список

1. Картавцева А.П., Григорьева Н.В., Зябрева С.Э., Ткачева О.Н. Особенности представлений о патриотизме у студенческой молодежи в различных регионах Российской Федерации. *Вестник Кемеровского государственного университета.* Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2025; Т. 9, № 2: 224–238.
2. Савельева Ж.Д. Гражданско-патриотическое воспитание современных школьников. *Методист*. 2023; № 3: 30–35.
3. Беляев Г.Ю. Гражданско-патриотическое воспитание в современном мире. *Нижегородское образование*. 2022; № 1: 4–15.
4. Клименко П.В., Шпырня О.В. Приоритетные направления патриотического воспитания современной молодежи в условиях проведения специальной военной операции. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2023; Т. 15, № 4: 93–100.
5. Сулейманова Р.В., Сулейманова Т.Р. Современные подходы к организации гражданско-патриотического воспитания школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 145–146.
6. Мелентьев А.В. Этапы патриотического воспитания. *Образование и право*. 2020; № 7: 12–17.
7. Щелина Т.Т. Сущностные характеристики гражданственности и патриотизма как ценностная основа в воспитании студентов. *Человек, наука, социум*. 2021; № 3 (7): 229–243.
8. Воробьева О.С. *Объективизация процесса патриотического воспитания младших подростков во внеучебной деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Череповец, 2024.
9. Толмачева Т.В. Патриотическое воспитание подростков во внеурочной деятельности общеобразовательной школы. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 70-3: 228–231.
10. Лутовинов В.И. *Военно-патриотическое воспитание российской молодёжи:* учебно-методическое пособие. Москва: Издательство РАГС, 2010.
11. Маслова Т.М. *Возможности национально-регионального компонента начального общего образования в патриотическом воспитании младших школьников*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Хабаровск, 2009.

References

1. Kartavceva A.P., Grigor'eva N.V., Zyabreva S.`E., Tkacheva O.N. Osobennosti predstavlenij o patriotizme u studencheskoj molodezhi v razlichnyh regionah Rossijskoj Federacii. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye i obschestvennye nauki. 2025; T. 9, № 2: 224-238.
2. Savel'eva Zh.D. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie sovremennyh shkol'nikov. *Metodist*. 2023; № 3: 30-35.
3. Belyaev G.Yu. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie v sovremennom mire. *Nizhegorodskoe obrazovanie*. 2022; № 1: 4-15.
4. Klimenko P.V., Shpyrnya O.V. Prioritetnye napravleniya patrioticheskogo vospitaniya sovremennoj molodezhi v usloviyah provedeniya special'noj voennoj operacii. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2023; T. 15, № 4: 93-100.
5. Sulejmanova R.V., Sulejmanova T.R. Sovremennye podhody k organizacii grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 145-146.
6. Melent'ev A.V. `Etapy patrioticheskogo vospitaniya. *Obrazovanie i pravo*. 2020; № 7: 12-17.
7. Schelina T.T. Suschnostnye harakteristiki grazhdanstvennosti i patriotizma kak cennostnaya osnova v vospitanii studentov. *Chelovek, nauka, socium*. 2021; № 3 (7): 229-243.
8. Vorob'eva O.S. *Ob`ektivizaciya processa patrioticheskogo vospitaniya mladshih podrostkov vo vneuchebnoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Cherepovec, 2024.
9. Tolmacheva T.V. Patrioticheskoe vospitanie podrostkov vo vneurochnoj deyatel'nosti obscheobrazovatel'noj shkoly. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 70-3: 228-231.
10. Lutovinov V.I. *Voenno-patrioticheskoe vospitanie rossijskoj molodezhi:* uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo RAGS, 2010.
11. Maslova T.M. *Vozmozhnosti nacional'no-regional'nogo komponenta nachal'nogo obschego obrazovaniya v patrioticheskom vospitanii mladshih shkol'nikov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Habarovsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 11.06.26

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-28-33

Krasovskaya N.A., *Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy (Tula, Russia), E-mail: nelli.krasovskaya@yandex.ru*

Andreev V.N., *Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of English Philology, senior lecturer, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy (Tula, Russia), E-mail: and_reev17@mail.ru*

Shchukina I.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy (Tula, Russia), E-mail: irenevl@yandex.ru*

INTEGRATED STUDY OF RUSSIAN LANGUAGE AND HISTORY IN SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF SRPSKA (BOSNIA AND HERZEGOVINA). This article focuses on promoting the Russian language, culture, and history in the Republic of Srpska (Bosnia and Herzegovina). Currently, one of the most interesting trends in foreign language education is content and language integrated learning, for instance, of history and Russian. This type of instruction deepens and broadens knowledge in related fields. Such approach is particularly important for non-Slavic audiences, particularly Serbian-speaking students. Surveys indicate that Russian culture and history are among the motivational factors for studying Russian as a foreign language among Serbian school children. The results of the survey on Russian language and history described in the article provide justification for the implementation of content and language integrated learning. The article also describes conditions and possibilities for implementing integrated teaching of history and Russian language with the grouping of metacognitive skills, the development of which is important and actual for content and language integrated learning.

Keywords: **Russian as a foreign language, integrated learning, history, school syllabus, non-Slavic environment, content and language integrated learning**

Н.А. Красовская*, д-р филол. наук, доц., Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого, г. Тула, E-mail: nelli.krasovskaya@yandex.ru*

В.Н. Андреев*, канд. филол. наук, зав. каф. английской филологии, доц., Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого, г. Тула, E-mail: and_reev17@mail.ru*

И.В. Щукина*, канд. пед. наук, доц., Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого, г. Тула, E-mail: irenevl@yandex.ru*

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ИСТОРИИ В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ СЕРБСКОЙ (БОСНИЯ И ГЕРЦЕГОВИНА)

Статья посвящена вопросам продвижения русского языка, а также русской культуры, истории в Республике Сербской (Босния и Герцеговина). В настоящее время одним из наиболее интересных направлений в иноязычном образовании является интегрированное предметно-языковое обучение, например, истории и русскому языку. В процессе такого обучения происходит углубление и расширение знаний в смежных сферах. Особенно важно обращение к подобному подходу в настоящее время в инославянской аудитории, в частности в среде сербскоязычных обучающихся. Проведенные опросы свидетельствуют о том, что одним из мотивационных признаков для изучения русского языка как иностранного среди сербских школьников является русская культура и история. Важным обоснованием для внедрения предметно-языкового интегрированного обучения являются представленные в статье результаты проведенного анкетирования по русскому языку и истории. В статье также описаны условия и возможности реализации курса интегрированного обучения истории и русскому языку с выделением групп метапредметных умений, развитие которых важно и актуально в предметно-языковом обучении.

Ключевые слова: **русский как иностранный, интегрированное обучение, история, школьная программа, инославянское окружение, предметно-языковое обучение**

Публикация подготовлена в рамках выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) № 073-00098-26-03 от 01.04.2026 года, заключенного с Минпросвещения России, по теме «Научно-методические условия внедрения интегрированного предметно-языкового обучения русскому языку в средних и высших учебных заведениях Республики Сербской (Босния и Герцеговина)»

Актуальность статьи определяется расширением в последние годы влияния русского языка в мире в связи с особыми концепциями Российской Федерации в сфере внешней и гуманитарной политики, определяющих значительное усиление роли российского образования, российской культуры на мировой арене.

Изучение русского языка в Республике Сербской (Босния и Герцеговина – далее везде Республика Сербская указывается как энтитет в составе Боснии и Герцеговины) – это, с одной стороны, знакомство с близким славянским языком, с другой – это обращение к культурно-историческому прошлому как России, так и всего славянского мира, что в настоящее время представляется весьма злободневным. Подчеркнем, что в указанном нами контексте о Республике Сербской говорят очень мало, больше внимания уделяется Республике Сербии, однако следует учитывать, что при очевидной близости и языковой, и культурной, и географической сегодня это разные государства на территории Западных Балкан.

Цель статьи – разработать принципы интегрированного обучения русскому языку как второму иностранному и истории в школах Республики Сербской.

Указанная цель предполагает решение следующих задач, которые характеризуют как само проведение исследования, так и отражаются в предлагаемой статье:

– транслировать существующий опыт в реализации образовательных, культурно-просветительских программ в Республике Сербской на целенаправленное обучение школьников в рамках факультативных занятий;

– указать на важность применения подходов современного интегрированного обучения, особенно при изучении русского языка в странах Западных Балкан в настоящее время;

– обобщить методические принципы, лежащие в основе предметно-языкового обучения языкам, в том числе русскому языку в инославянском окружении;

– поделиться методическими приемами и дидактическими материалами, сформированными в результате анализа имеющихся учебных программ по русскому языку как второму иностранному и истории, а также проведенных опросов учителей и школьников.

Научная новизна исследования видится в том, что уже разработанные принципы интегрированного обучения применяются в новых условиях, а именно в условиях обучения русскому языку как второму иностранному и истории в широком контексте общеславянского окружения.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке принципов предметно-языкового интегрированного обучения в преподавании русского языка как иностранного для знакомства иностранных граждан с богатым культурно-историческим наследием России.

Практическая значимость исследования связана с разработкой комплексных учебно-методических материалов для обеспечения реализации интегрированного факультативного курса предметно-языкового обучения русскому языку как иностранному и истории России в средних школах Республики Сербской.

Структура образования в Республике Сербской в соответствии с законом об образовании, иными нормативными актами выглядит следующим образом [1]:

Этапы образования:

1. Дошкольное (1,5–7 лет).
2. Основная школа (8 классов, 7–15 лет, по завершении выдается аттестат).
3. Средняя школа (4 класса с выбором специализации, 15–19 лет, по завершении выдается аттестат).
4. Высшее образование (по желанию, Болонская система, по завершении выдается диплом).

Основное образование представлено государственными и частными (в том числе международными) основными школами.

Среднее образование представлено государственными и частными (включая международные) средними школами, при этом отличием данного уровня образования является наличие направлений специализации (гимназия (гуманитарное направление), техническая школа, научная школа, школа искусств). В некоторых городах (Пале, Восточное Сараево) средние школы объединены в одно здание – Центр средних школ.

В стране отсутствует утвержденный перечень учебников русского языка, допущенных к использованию. Учебные заведения Республики Сербской используют учебники, рекомендованные слушателям в Республике Сербии. Так, для учащихся основных школ это серия учебников «Привет» (1, 2, 3 уровень), издательство DATA STATUS. В средних школах и вузах с прошлого года используется учебник «Ни пуха, ни пера» издательства «NIS a.d. NoviSad», «Gazpromneft a.d.» и отделения Русского географического общества в Сербии, напечатанный в г. Нови-Сад Республики Сербия.

Реализация научных проектов в рамках выполнения государственных заданий в течение последних четырех лет привела к расширению образовательной деятельности в отношении обучения русскому языку разных категорий граждан Республики Сербской, к усилению работы культурно-просветительской направленности, а также активизации конкурсных и состязательных мероприятий как составляющих общего процесса продвижения русского языка в Республике Сербской [2]. Еще раз подчеркнем, что подобного рода деятельность имеет и организационный, и научно-методический характер.

По нашему мнению, подтвержденному опытом четырехлетней работы, в вопросах продвижения русского языка в странах Западных Балкан, в частности в Республике Сербской, необходимо прежде всего ориентироваться на работу с учителями русского языка: регулярно проводить повышение квалификации, разрабатывать методические пособия и учебные материалы, которые могут использоваться для проведения уроков и занятий на русском языке, готовить базу для внедрения подходов цифрового обучения.

Среди особенностей подготовленных и апробированных нами учебно-методических пособий для учителей и учебных пособий для школьников следует выделить следующие. Во-первых, они имеют электронный формат, который делает их мобильными и позволяет использовать на любых гаджетах. Многие материалы снабжены интернет-ссылками, которые помогают актуализировать знания по истории и культуре России, получить новые сведения (см., например, [3; 4]). Во-вторых, в дополнение к учебным пособиям было создано мобильное приложение, которое мы назвали «Русский с Мироном», позволяющее отрабатывать навыки образования падежных форм русских существительных, что является важным для сербскоязычных обучающихся. Приложение устанавливается на телефон и делает процесс освоения русского языка более индивидуализированным. Еще одним современным дидактическим средством, также имеющим цифровую основу, являются подкасты. Мы предлагаем для лучшего усвоения русского языка и облегчения работы с текстовым (в том числе аутентичным) материалом обратиться именно к такой форме. В нашем случае подкасты содержательно пересекаются с электронными учебными пособиями: например, и те, и другие основаны на аутентичных текстах художественных произведений малого жанра Л.Н. Толстого.

Все подготовленные и апробированные на протяжении четырех лет методические материалы, ориентированные на обучение русскому языку в странах Западных Балкан, могут стать прекрасной базой для разработки новых подходов в продвижении русского языка в инославянской аудитории. Указанные материалы в качестве достаточно значительной содержательной части имеют отсылку к культурно-историческим фактам.

Реализация задач продвижения русского языка в странах Западных Балкан невозможна без обращения к данным культуры и истории: генетическая близость языков, религиозная составляющая, пересечение социальной истории выводят изучение русского языка в подобном обрамлении на качественно новый уровень. О сложностях в современном обучении русскому языку в сербскоязычных странах, о традициях этого обучения, о связях русского языка с русской культурой продолжают говорить, как ученые, так и практикующие учителя русского языка за рубежом [5; 6]. О необходимости обращать внимание при изучении русского языка на факты духовно-нравственной культуры, истории, о возможности межпредметного взаимодействия говорится в ряде исследований [7].

Отметим, что проводимые нами состязательные мероприятия, в частности, конкурсы и олимпиады по русскому языку, ежегодно собирают более 100 учащихся школ Республики Сербской, изучающих русский язык как второй иностранный. Задания и первого, и второго тура, помимо проверки языковых и речевых навыков, также проверяют уровень владения общекультурными компетенциями, владение лексикой как непосредственно отражающей культурные и исторические факты и реалии, так и опосредованно. Приведем некоторые примеры, которые свидетельствуют и об уровне владения русским языком сербскоязычными школьниками, и об уровне сформированности у них общекультурной компетенции. Например, одно из заданий очного тура олимпиады «Свет русского слова» в 2025 году было следующим: необходимо было составить цепочку слов, в которой каждое следующее слово начинается с последней буквы предыдущего слова. Нами были получены многочисленные и разнообразные варианты цепочек слов. Все приведенные ответы в рамках данной статьи мы перечислить не можем, однако отметим, что школьники давали такие ответы, как *крепость, Есенин, собор, Амур, москвичи, Эрмитаж, театр, Локомотив, Якутия, царица, толстовка, аристократия, Тула, Россия.* Эти лексические единицы свидетельствуют о достаточно хорошем уровне словарного запаса в рамках изучения русского языка как второго иностранного (подчеркнем, что в данном случае это результаты группы, которая изучает русский язык 2 часа в неделю). Помимо этого, такие результаты выполнения олимпиадных заданий помогают нам удостовериться в том, что школьникам в Республике Сербской известны многие исторические понятия и конкретные факты российской истории и культуры.

Программы изучения русского языка как второго иностранного для школьников Республики Сербской демонстрируют связь русского языка и отдельных фактов русской культуры и истории. Так, например, в 7 классе школьникам предлагается обратиться к рассмотрению таких тем, как *Сказка «Снегурочка», «Масленица в московской школе…», «У Дорониных на Пасху», «Летний сад Петра Первого».* В 8 классе при изучении русского языка программа предлагает следующие темы: *«О великих людях России и их увлечениях», «Традиционные русские блюда», «Разговор двух юных театралов», «Я и театр», «Идем в кино!».* Безусловно, обращение на уроках русского языка как второго иностранного к русской литературе, народным традициям, обычаям, фактам православной культуры, российскому театру, кино, русской кухне, великим людям России, эпохе Петра Первого способствует не только обогащению словарного состава русского языка, но и знакомству с широким культурным контекстом, конкретными историческими реалиями.

Указания на интерес к русской культуре и истории мы встретили и в письменных работах школьников, изучающих русский язык. Так, например, в эссе учащихся, которые они писали наодном из этапов олимпиады по русскому языку, отмечается (орфографию и пунктуацию сохраняем): *«Я знаю, что Россия очень большая страна и в ней очень много интересного…», «В русской литератури иултуры я знаю Пушкина (его еще називаются и «отещам русске литератури»), также я знаю Достоевского и Толстоя…», «Я знаю Москва столица России. Она известная своей богатой историей и культурой».* Эти и многие другие примеры из письменных работ сербскоязычных школьников дают возможность понять, что обучающиеся осознают тесную связь языка, истории и культуры и демонстрируют знания из истории России, которые, безусловно, необходимо развивать.

Предметно-языковое интегрированное обучение (используемый англоязычный термин Content and Language Integrated Learning, сокращаемый до CLIL) – это система методов и приемов, соединяющая овладение иностранным языком с изучением других учебных дисциплин в рамках единого учебного процесса. Само базовое понятие было разработано Д. Маршем [8]. Д. Койл и П. Худ в своих теоретических работах, основанных на практической деятельности, усовершенствовали понятие CLIL до «инновации в образовании для современного этапа» [9]. Подробное описание истории развития самого понятия и обзор вклада зарубежных и отечественных исследователей в становление данной методики был сделан неоднократно, в том числе и авторами настоящей статьи [10, с.110].

Подход разделяют на два типа: полный или «жесткий» (hard CLIL), где тематическое содержание по учебным дисциплинам, например, по географии, биологии, истории и т. п. объясняется ученикам исключительно средствами изучаемого иностранного языка, в то время как в «мягком» типе (soft CLIL) развитие иноязычных умений и навыков происходит на основе материалов по темам смежных учебных дисциплин. Для целей обучения русскому языку в инославянском окружении «мягкий» тип предметно-языкового обучения предпочтителен, так как позволяет привлекать учебные материалы по истории России на русском языке, при этом соблюдая принцип доступности и опоры на родной язык.

Концептуальные понятия содержания, коммуникации, познания, культуры были положены в основу различных вариантов интегрированного обучения и, являясь базовыми, будут использоваться нами как основа для построения программы интегрированного курса обучения русскому языку как иностранному и истории России.

В период с 2021 г. по 2025 г. в Тульском государственном педагогическом университете имени Л.Н. Толстого был реализован долгосрочный и успешный проект «Методика интегрированного предметно-языкового обучения в школе при преподавании истории». Проект включал теоретическое обоснование концепции, разработку диагностических материалов и учебных материалов для преподавания интегрированного курса, экспериментальное обучение и тиражирование опыта в школах г. Тулы и не только. Результаты работы в рамках данного проекта и собранные экспериментальные данные позволяют сделать выводы об актуальности и практической возможности успешной интеграции обучения иностранному языку и истории России с использованием историко-культурных материалов на занятиях со школьниками для развития их метапредметных умений и общекультурной компетенции в целом. Иностранный язык может и должен выступать средством обучения, средством расширения как лингвистического кругозора, так и общекультурной осведомленности школьников об исторических фактах, эпохах, персоналиях и явлениях культуры. Среди сделанных выводов следует отметить доказанную целесообразность последовательной работы над метапредметными умениями, составляющими основу познавательной деятельности школьников, в будущем студентов и специалистов.

Обучая истории на русском языке в инославянском окружении, невозможно учить только историческим фактам. Культурные ценности и явления так или иначе будут отражены в исторических материалах, поэтому мы говорим об использовании историко-культурных данных в предлагаемом интегрированном обучении.

Однако развитие метапредметных умений при реализации интегрированного факультативного курса обучения русскому языку как иностранному и истории будет идти успешно в средних школах Республики Сербской, если соблюдаются следующие условия:

– Модульный характер построения учебного пособия по русскому языку на историко-культурном материале.

– Акцент на каждом интегрированном практическом занятии на развитие метапредметных умений школьников.

– Включение разноуровневых заданий для учета разного уровня языковой подготовки по русскому языку школьников в целях реализации индивидуально-дифференцированного подхода.

– Использование разных форм работы со школьниками для поддержания их интереса и внимания.

– Включение разнообразных учебных материалов на русском языке по истории, а именно текстов разных жанров, аудио- и видеоматериалов, несплошных текстов.

– Применение аутентичных материалов историко-культурной тематики.

– Языковая доступность материалов на русском языке и содержательная доступность, а также интерес для школьников подросткового возраста и соответствие учебной программе при выборе историко-культурного контента.

Для соблюдения всех условий нами были проанализированы действующие программы по истории и русскому языку для школ Республики Сербской. История как учебный предмет изучается в 6–9 классах школ Республики Сербской и включает разделы как мировой, так и национальной истории. В рамках «мировой истории» большое внимание уделяется истории балканского региона. Исторические события, реалии и исторические личности России присутствуют в программах в достаточно фрагментированном и неполном виде.

В частности, в 7 классе, когда изучается история Средних веков, программой предусмотрено изучение следующего исторического содержания, связанного с Россией: Русское государство в средние века, исламское общество в средние века, Киевская Русь, князь Владимир, Ярослав Мудрый, монголо-татарское иго, Новгородская республика, Московское княжество.

В 8 классе по истории XVII–середины XIX вв. предусмотрено обзорное изучение истории России в данный период и деятельность таких исторических личностей, как Иван Грозный, Петр Первый, Екатерина II, Кутузов, а также делается акцент на участии России в войне против Наполеона, на битве при Смоленске и Бородино.

В 9 классе, где предусмотрено изучение истории с конца XIX в. по настоящее время, программа знакомит со следующим историко-культурным материалом, связанным с Россией: Л. Толстой, Ф. Достоевский, Февральская революция, Октябрьская революция, большевики, Ленин, сепаратный мир, создание СССР, плановая экономика, сталинизм, И. Сталин, коллективизация, пакт Молотова-Рибентропа, С. Эйзенштейн, план «Барбаросса», антифашистская коалиция, Битва за Москву, Сталинград, Курская битва, Г. Жуков, Варшавский договор, Ю. Гагарин, падение берлинской стены, М. Горбачев, распад СССР, «новая Россия», В. Путин.

Существующий опыт работы по интегрированному предметно-языковому обучению школьников, анализ действующих программ и учебников позволили нам составить перечень метапредметных умений, которые должны быть сформированы к концу изучения интегрированного факультативного курса истории России на русском языке в инославянском окружении. Метапредметные умения классифицированы по группам универсальных учебных действий. Ниже приведены отдельные примеры данных умений.

Метапредметные умения, формируемые при работе с лексико-грамматическим материалом в чтении и аудировании, включают *познавательныеуниверсальные умения:* выявлять причинно-следственные связи при изучении исторических событий и культурных явлений России; использовать различные стратегии работы с текстовым материалом для решения учебной задачи; владеть стратегиями дифференциации основной и второстепенной информации; уметь отличать исторические факты от мнений при чтении и/или аудировании текстов про Россию; понимать логику следования исторических событий в текстах; уста-

навливать историко-культурные параллели между историко-культурными явлениями родной и русскоязычной культуры; прослеживать структурно-смысловые связи в учебных материалах. К *метапредметным коммуникативным универсальным умениям* относятся, например, умения различать интенции героев при чтении и/или аудировании текстов на русском языке по истории и культуре; критически оценивать текстовые материалы. К *метапредметным регулятивным универсальным умениям* относятся, например, рефлексивные умения; умения самооценки и самоконтроля; решение проблем в учебной ситуации; корректировки выполнения задания на основе новых обстоятельств, установленных ошибок при чтении, аудировании или выполнении лексико-грамматических упражнений.

Метапредметные умения, формируемые при работе надустной и письменной речью на русском языке, состоят также из *познавательных универсальных умений:* например, умения владеть терминами на русском языке в устных и письменных высказываниях по темам, связанным с историей и культурой; делать выводы, обобщать с использованием дедуктивных и индуктивных умозаключений; рассуждать по аналогии на основе информации из текстов про историю и культуру; высказывать предположения, прогнозировать вероятное развитие событий в исторических текстах; интерпретировать и анализировать невербально представленную информацию в исторических и культуроведческих материалах. Среди *метапредметных коммуникативных универсальных умений* можно выделить умения писать и устно представлять краткое изложение информации на основе текстового материала по истории и культуре; сравнивать историко-культурные явления, события, личности, факты и т.д. для презентации различий и общих черт между родной и русскоязычной культурой; владеть умениями публичного выступления при презентации на русском языке результатов проектных заданий; описывать историко-культурные явления, события, локации, связанные с конкретной исторической эпохой; вступать в диалог-расспрос и диалог-обмен мнениями и/или информацией об исторических событиях, а также культурных реалиях; формулировать вопросы и/или предложения в ходе учебной дискуссии для поддержания коммуникации с учетом норм вежливости. Среди *метапредметных регулятивных универсальных умений* выделяются умения соотносить результат с целью занятия; принимать индивидуальные и групповые решения; распределять обязанности в ходе обсуждения исторических фактов, личностей, событий; корректировать выполнение заданий на основе новых обстоятельств, установленных ошибок при обсуждении исторических фактов, событий, личностей на русском языке в устной и/или письменной форме.

Нами было разработано и проведено анкетирование в нескольких основных школах Республики Сербской, в которых русский язык преподается как второй иностранный. 31 обучающийся 8-х классов приняли участие в анкетировании, которое состояло из вопросов на знание русского языка и российской истории, то есть носило комплексный характер. Части анкетирования, проверяющие владение языковыми нормами, аудированием, чтением, включали в себя вопросы, содержательно связанные с историей и культурой России. В результате были получены следующие данные [11]:

Блок 1 (языковой). В части 1, где содержались вопросы по грамматике русского языка, только в двух вопросах из 14 количество правильных ответов было менее 50%. Все остальные имеют более 80% правильных ответов. В части 2, где были предложены задания на основании прочитанного текста, на все 10 вопросов были даны ответы, в которых процент правильных составил выше 80%. В 3 части, где содержались задания по аудированию, на все вопросы были даны ответы, в которых процент правильных составил более 80%. Отметим, что текст предлагалось прочитать учителю, на него была дана отдельная ссылка.

Блок 2 (исторический). В нем в целом количество правильных ответов чуть ниже в процентном содержании, чем в языковом блоке. На 4 вопроса из 20 были даны ответы, где правильность менее 50%. Отметим, что и в языковом блоке вопросы своим содержанием также были связаны с историей России, что косвенно подтверждает владение сербскоязычными школьниками общими сведениями из истории России.

Можно привести следующие примеры вопросов из проведенного анкетирования:

Часть 1. Грамматика:

1. Пётр и его мать жили … Преображенском (здесь в скобках указаны правильные ответы: в подмосковном селе). *Верных ответов: 25 из 31.*

2. Вместе с другими мальчиками – детьми своих слуг – он разыгрывал сражения, штурмовал крепости, … на лодке под парусом (плавал). *Верных ответов: 27 из 31.*

3. Пётр I был ... (сильным и здоровым человеком). *Верных ответов: 24 из 31.*

4. Всю свою жизнь он много … (учился). *Верных ответов: 14 из 31.*

5. Пётр I любил… (математику, историю и другие науки). *Верных ответов: 27 из 31.*

Часть 2. Чтение (необходимо было прочитать текст и ответить на вопросы):

1. Во время царствования Екатерины II русская культура (быстро развивалась). *Верных ответов: 30 из31.*

2. При Екатерине II новые учебные заведения открывались только в Москве (нет). *Верных ответов: 26 из 31.*

3. Екатерина II считала, что воспитание – важная часть образования (да). *Верных ответов: 27 из 31.*

4. Кто учился в Смольном институте? (только девушки). *Верных ответов: 25 из 31.*

5. Смольный институт сейчас есть в России? (нет). *Верных ответов: 28 из 31.*

Часть 3. Аудирование (необходимо было прослушать текст и ответить на вопросы. Текст читал учитель):

1. В конце XVIII (18) века Россия уже была самой большой страной в мире (да). *Верных ответов: 24 из 31.*

2. Население страны составляло ... миллионов человек (37,5). *Верных ответов: 25 из 31.*

3. В России жили только русские по национальности люди (нет). *Верных ответов: 21 из 31.*

4. Александр I стал царём в ... года (24). *Верных ответов: 26 из 31.*

5. Александр I – ... Екатерины II (внук). *Верных ответов: 25 из 31.*

Блок 2 «История России»:

1. Какой русский царь «прорубил окно в Европу», основал Санкт-Петербург, изменил облик русской культуры? (Пётр I). *Верных ответов: 25 из 31.*

2. Кого в России называют «Солнцем русской поэзии» и создателем современного русского языка? (А.С. Пушкин). *Верных ответов: 25 из 31.*

3. Какой всемирно известный русский композитор написал музыку к балетам «Лебединое озеро» и «Щелкунчик»? (Пётр Чайковский). *Верных ответов: 24 из 31.*

4. Кто из этих художников был лидером русского абстракционизма и написал знаменитую картину «Черный квадрат»? (Казимир Малевич). *Верных ответов: 14 из 31.*

5. Как назывались знаменитые гастроли русского балета в Париже в начале XX века, организованные Сергеем Дягилевым? (Русские сезоны). *Верных ответов: 14 из 31.*

Анализ приведенных результатов анкетирования позволяет утверждать, что сербские школьники владеют русским языком на достаточном уровне, позволяющем понимать содержание вопросов, связанных с русской культурой и русской историей. Если сравнить совокупность данных лингвистической части теста и исторической, то в целом можно понять, что количество правильных ответов меньше в историческом блоке. Невысокий процент ответов наблюдается в вопросах, связанных с современной историей России, а также с отражением в истории некоторых фактов культуры. Если говорить о лингвистическом блоке, то представляется более низким процент правильных ответов в части, связанной с аудированием. Тем не менее очевиден интерес обучающихся к русскому языку как иностранному и к истории России.

Проведенное нами предварительное рассмотрение учебников по истории для сербских школьников дало возможность выделить ключевые темы и понятия, некоторые из которых мы уже использовали при разработке приведенного выше анкетирования. Анализ учебников истории, используемых учителями в Республике Сербской, также дал нам возможность сформировать потенциальный набор тем, которые можно углублять при предметно-языковом обучении в ходе проведения дополнительных (факультативных) занятий. Оговоримся, что мы исходили из расчета 30 часов дополнительных занятий в течение учебного года: на каждую тему, по нашим предположениям, можно отводить приблизительно по три урока. Итак, нами предлагаются следующие условные темы (или направления), которые могут уточняться и конкретизироваться в ходе дополнительных занятий по русскому языку и истории России в 8-х классах Республики Сербской (уровень владения русским языком А2, А2+, В1):

– Санкт-Петербург – окно в Европу.
– Как Петр I изменил историю России и быт россиян.
– Екатерина Великая и ее эпоха (Проничева).
– Ломоносов – русский Леонардо да Винчи.
– Один день в русской усадьбе: быт, развлечения и традиции русской усадьбы XIX века.
– Шедевры Третьяковской галереи: «ожившие картины» русских художников.
– Великая Отечественная война глазами кинематографистов.
– «Поехали!»: Юрий Гагарин и первый шаг человечества в космос.
– Экологические сокровища: озеро Байкал и Камчатка как центры мирового экотуризма.
– Культурный код современной Москвы: развитие общественных пространств, парков (например, «Зарядье») и их влияние на горожан.

Мы считаем, что эти тематические блоки в достаточной мере будут способствовать расширению знаний о русской истории, обогащению языка, развитию коммуникативной компетенции. Из четырех основных видов деятельности, формируемых на интегрированных занятиях, мы в большей степени будем делать акцент на формировании умений чтения, говорения, однако задействованы будут все виды речевой деятельности согласно принципу интеграции.

Помимо этого, нами предварительно определено, что практическое занятие или урок в рамках интегрированного факультативного курса должен иметь четкую структуру. Так, начало урока – это мотивационная часть, когда следует ввести в тему, совместно определить цели, актуализировать знания и представления учащихся по истории, вспомнить знакомые понятия, лексику на русском языке по теме. Главная задача данного этапа – это мотивирование школьников

на учебную деятельность, привлечение их внимания к теме, что может быть достигнуто путем применения видеофрагмента, наглядности, игрового задания, ассоциативного ряда и т.п. Далее следует этап знакомства с новыми историческими понятиями по теме, работа с терминологией на русском языке, в целом отработка лексико-грамматического материала, который будет необходим для понимания историко-культурных текстов по данной теме. Потом должен идти собственно текстовый этап – работа с текстом/ различными русскоязычными материалами для развития стратегий смыслового чтения и метапредметных умений, формируемых в чтении, аудировании, а также при работе с лексикой и грамматикой на русском языке. Работа с любым текстом, печатным, аудио- или видеотекстом завершается этапом коммуникации, который предполагает применение исторических терминов, владение новыми понятиями в устной и/или письменной речи. Здесь акцентируется развитие продуктивных речевых умений и метапредметных умений, формируемых в говорении и письме на русском языке. На данном этапе школьникам предлагаются ситуативные коммуникативные задания, задания проблемного, творческого характера, при выполнении которых ожидается активное обсуждение историко-культурных явлений, персоналий, событий и фактов. Урок традиционно заканчивается подведением итогов и этапом рефлексии, когда учащиеся выражают свое отношение к пройденному материалу, фиксируют новое знание и обобщают фактический материал в нашем случае по истории, который обязательно присутствует в предметно-языковом обучении.

Мы уже отметили выше, что результаты анкетирования сербскоязычных школьников выявили довольно неплохой уровень владения русский языком в целом. Именно поэтому мы предположили, что задания будут разноуровневыми по сложности, при этом мы видим необходимость введения заданий «со звездочкой» (как более сложных, рассчитанных на более высокий уровень владения русским языком). Данные задания повышенной сложности будут предлагаться учащимся на этапе работы с русскоязычным текстом историко-культурной тематики и во время его дальнейшего обсуждения на этапе коммуникации.

Можно предложить некоторые примеры начальных заданий, которые будут использоваться при проведении дополнительных занятий в рамках интегрированного предметно-языкового обучения. Так, рассмотрение темы «Культурный код современной Москвы/ современного российского города…» весьма интересно и своевременно, потому что, как мы уже отмечали, результаты проведенных опросов свидетельствуют о том, что в знаниях об истории современной России, российских регионов у сербскоязычных обучающихся имеются пробелы. Заметим, что в целом ритм жизни провинциальных городов Республики Сербской заметно отличается от ритма жизни как провинциальных городов в России, так и, конечно, столичных.

1. В качестве своеобразного инпута мы предлагаем использовать видеоряд, желательно с полноценным звуком (или, в крайнем случае, – фоторяд), современных российских городов, конечно, прежде всего Москвы. Однако мы полагаем, что обращение к образам и иных российских городов, в том числе провинциальных, очень важно и решает целый ряд сопутствующих задач как лингвистического, методического, так и общекультурного подходов.

2. Следующим логичным шагом являются вопросы: *Что вы сейчас увидели и услышали? Где это находится? Какие города вы узнали? Как называется этот город/эти города?*

3. Далее осуществляется работа с лексическими единицами, которые связаны с просмотренным видео- или фоторядом, а также вытекают из указанных выше вопросов. Сразу включаем и анализ словообразовательных возможностей русского языка, потому что они отличаются от сербского языка и часто приводят к явлениям языковой интерференции. Помимо этого, учитываем сочетаемость слов, что тоже в ряде случаев отличается в русском языке от сербского. Подчеркнем, что в перечень лексических единиц, с одной стороны, входят уже известные школьникам слова, с другой стороны, включаются новые единицы и единицы, непосредственно отражающие факты современной российской истории, культуры, общественной жизни. Например, в такой ряд единиц входят слова: *москвич, московский* (также и другие этниконы в зависимости от просмотренного видеоряда инпута), *город, городская среда, площадь, улица, улочка, сквер, городское пространство, архитектура, архитектор, облик города, культура, культурное пространство, центр, культурный центр, граффити, мурал, транспорт, транспортный, реконструкция, билборд, история, историческая память, музей, интерактивный музей* и подобные. Способы представления лексических единиц могут быть самыми разными: традиционными (в виде перечня слов, в виде определенных групп и классификаций), сгенерированное облако слов, подача слов с применением принципов инфографики на основе совмещения видеоряда и самих лексических единиц и др.

Подобные фрагменты начальной части занятия сразу привлекают внимание обучающихся, заставляют их погрузиться в языковую среду, уловить жизнь и своеобразие современного российского города, почувствовать его ритм, его динамичные процессы.

Безусловно, каждая предложенная нами выше для рассмотрения на занятиях большая тема имеет свою специфику, однако все они предполагают яркое, динамичное начало занятия, активную работу как обучающегося, так и учителя, обращение к аутентичному и адаптированному текстовому материалу, наличие большой культурной и исторической составляющей в языковом материале.

В заключение мы можем говорить о том, что поиск вариантов продвижения русского языка в Республике Сербской связан с интегрированным изучением предметов, в частности, с интегрированным изучением русского языка и истории. В рамках статьи нами доказана актуальность вопросов, направленных на продвижение русского языка в Республике Сербской, отмечен положительный опыт учебно-методической работы с сербскоязычной аудиторией, указаны обоснованные и апробированные принципы и условия интегрированного обучения русскому языку и истории, приведены примеры конкретных тем для рассмотрения во время занятий в рамках предметно-языкового обучения, указана структура возможных интегрированных занятий, предложен пример фрагментов начальной части занятия по одной из актуальных тем.

Таким образом, можно говорить о том, что опыт продвижения русского языка в Республике Сербской и опыт интегрированного предметно-языкового обучения иностранному языку позволяют внедрять интегрированное обучение русскому языку и истории в инославянской аудитории в наши дни. Возможность через обращение к русскому языку углубить знания истории и культуры представляется в настоящее время весьма важной и перспективной задачей, которую можно и нужно реализовать через организацию интегрированного предметно-языкового обучения школьников в Республике Сербской на факультативах, кружках и т.п. для привития и поддержания интереса к общеславянской и, в частности, русской истории и культуре.

Материалы, содержащиеся в статье, могут заинтересовать преподавателей русского языка как иностранного, лингвистов, историков, школьных учителей гуманитарного профиля. Положительный опыт подобного интегрированного обучения можно распространить и на обучение иным предметам в различных образовательных контекстах, что относится к перспективам исследования в данной области.

Библиографический список

1. *Своды законов: Закон о высшем образовании.* Available at: https://www.paragraf.ba/propisi/republika-srpska/zakon-o-predskolskom-vaspitanju-i-obrazovanju.html
2. Педагоги обсудили положение русского языка в Республике Сербской. *Русский мир.* 2024; 09 декабря. Available at: https://russkiymir.ru/news/331422/
3. Барулина Л.Б., Красовская Н.А., Крутина Л.Б., Носова А.Ю., Проничева И.А., Толченова И.И. *Разговарајмо о Русији, разговарајмо о руском језику = Поговорим о России, поговорим о русском языке: Модель непрерывной подготовки преподавателя РКИ*: учебное пособие. Тула: Тульский полиграфист 1, 2024.
4. Кильмаматова Л.В., Красовская Н.А. *Слова русской бытовой культуры (на примере лексики Тульского региона).* Тула: Тульский полиграфист 1, 2025.
5. Голяк С. Русский язык в Сербии и Республике Сербской сегодня: 75 лет Обществу славистов Сербии. *Русский язык за рубежом.*2024; № 4: 96–106. Available at: https://slavistickodrustvo.org.rs/pdf_dokumenti/2024/Pages%20from%20RU_2024_04_PRAVKA_03.pdf
6. Матейкин И. Многие сербы изучают русский язык только потому, что он им нравится: интервью с Надеждой Кондрат, преподавателем русского языка, волонтёром РГМ. *РГМ.* 2022; 13 мая. Available at: https://journal.rhm.agency/interview/mnogie-serby-izuchayut-russkij-yazyk-tolko-potomu-chto-on-im-nravitsya-intervyu-s-nadezhdoj-kondrat-prepodavatelem-russkogo-yazyka-volontyorom-rgm/
7. Белокапич-Шкунца В. Изучение русского языка в сербской культурной среде и межкультурной коммуникации. *Этнодиалоги.* 2012; № 1 (38): 85–92. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-russkogo-yazyka-v-serbskoy-kulturnoy-srede-i-mezhkulturnaya-kommunikatsiya/viewer
8. Marsh D. *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Brussels: European Commission, 2002.
9. Coyle D., Hood P., Marsh D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
10. Щукина И.В., Андреев В.Н. Основы интегрированного предметно-языкового обучения английскому языку старшеклассников на историко-культурном материале. *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. 2022; № 6: 107–119. Available at: http://e-koncept.ru/2022/221047.htm
11. *Тестирование по русскому и истории России.* Available at: https://docs.google.com/forms/d/1CrnlRCg7AjhjnGqWf6Rtxxa1a04p4DikQ4JkUvHyBI0/edit?ts=6a006af8

References

1. *Svody zakonov: Zakon o vysshem obrazovanii.* Available at: https://www.paragraf.ba/propisi/republika-srpska/zakon-o-predskolskom-vaspitanju-i-obrazovanju.html
2. Pedagogi obsudili polozhenie russkogo yazyka v Respublike Serbskoj. *Russkij mir.* 2024; 09 dekabrya. Available at: https://russkiymir.ru/news/331422/
3. Barulina L.B., Krasovskaya N.A., Krutina L.B., Nosova A.Yu., Pronicheva I.A., Tolchenova I.I. *Razgovarajmo o Rusiji, razgovarajmo o ruskom jeziku = Pogovorim o Rossii, pogovorim o russkom yazyke: Model' nepreryvnoj podgotovki prepodavatelya RKI*: uchebnoe posobie. Tula: Tul'skij poligrafist 1, 2024.
4. Kil'mamatova L.V., Krasovskaya N.A. *Slova russkoj bytovoj kul'tury (na primere leksiki Tul'skogo regiona).* Tula: Tul'skij poligrafist 1, 2025.
5. Golyak S. Russkij yazyk v Serbii i Respublike Serbskoj segodnya: 75 let Obschestvu slavistov Serbii. *Russkij yazyk za rubezhom.*2024; № 4: 96-106. Available at: https://slavistickodrustvo.org.rs/pdf_dokumenti/2024/Pages%20from%20RU_2024_04_PRAVKA_03.pdf

6. Matejkin I. Mnogie serby izuchayut russkij yazyk tol'ko potomu, chto on im nravitsya: interv'yu s Nadezhdoj Kondrat, prepodavatelem russkogo yazyka, volonterom RGM. *RGM.* 2022; 13 maya. Available at: https://journal.rhm.agency/interview/mnogie-serby-izuchayut-russkij-yazyk-tolko-potomu-chto-on-im-nravitsya-intervyu-s-nadezhdoj-kondrat-prepodavatelem-russkogo-yazyka-volontyorom-rgm/
7. Belokapich-Shkunca V. Izuchenie russkogo yazyka v serbskoj kul'turnoj srede i mezhkul'turnoj kommunikacii. *`Etnodialogi.* 2012; № 1 (38): 85-92. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-russkogo-yazyka-v-serbskoy-kulturnoy-srede-i-mezhkulturnaya-kommunikatsiya/viewer
8. Marsh D. *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential.* Brussels: European Commission, 2002.
9. Coyle D., Hood P., Marsh D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
10. Schukina I.V., Andreev V.N. Osnovy integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya anglijskomu yazyku starsheklassnikov na istoriko-kul'turnom materiale. *Koncept.* Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2022; № 6: 107-119. Available at: http://e-koncept.ru/2022/221047.htm
11. *Testirovanie po russkomu i istorii Rossii.* Available at: https://docs.google.com/forms/d/1CrnlRCg7AjhjnGqWf6Rtxxa1a04p4DikQ4JkUvHyBI0/edit?ts=6a006af8

Статья поступила в редакцию 14.06.26

УДК 378.004.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-33-35

Kuznetsova G.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Military Academy of Logistics named after Army General A.V. Khrulev (Saint Petersburg, Russia), E-mail: galankuz@yandex.ru*

METHODOLOGY OF USING DIGITAL RESOURCES FOR KNOWLEDGE CONTROL IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN RUSSIAN UNIVERSITIES. The article addresses the problem of methodologically sound use of digital educational resources in knowledge control procedures for Russian as a foreign language (RFL) in Russian universities. The aim is to provide a theoretical justification and develop practical recommendations for integrating digital tools into the control system, considering the specific nature of linguistic communicative competence. Unlike review-descriptive publications, the study proposes criteria for selecting digital platforms for different types of control (formative, interim, summative) and analyzes methodological limitations of their use. The scientific novelty consists in refining the functions of control in the digital educational environment and identifying didactic conditions for effective combination of resources. The practical significance is demonstrated through a fragment of a control session in RFL on the topic «Environmental problems of our planet» using Google Forms, Padlet, and LearningApps. The conclusion emphasizes the need to combine automated and expert assessment while adhering to the principle of measurement validity when selecting digital tools.

Keywords: **knowledge control, Russian as a foreign language, digital educational resources, communicative competence, RFL teaching methodology, assessment in digital environment**

Г.Н. Кузнецова*, канд. пед. наук, доц., Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва, г. Санкт-Петербург, E-mail: galankuz@yandex.ru*

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

В статье рассматривается проблема методически обоснованного использования цифровых образовательных ресурсов в процедурах контроля знаний по русскому языку как иностранному в российских вузах. Основная задача работы – теоретическое обоснование и разработка практических рекомендаций по интеграции цифровых инструментов в систему контроля с учётом специфики языковой коммуникативной компетенции. В отличие от обзорно-описательных публикаций, в исследовании предлагаются критерии отбора цифровых платформ для разных видов контроля (текущего, рубежного, итогового) и анализируются методические ограничения их применения. Уточнены функции контроля в цифровой образовательной среде и выявлены дидактические условия эффективного комбинирования ресурсов. В работе представлен фрагмент контролирующего занятия по русскому языку как иностранному на тему «Экологические проблемы нашей планеты» с использованием платформ Google Forms, Padlet и LearningApps. Делается вывод о необходимости сочетания автоматизированной и экспертной оценки, а также соблюдения принципа измерительной валидности при отборе цифровых инструментов.

Ключевые слова: **контроль знаний, русский язык как иностранный, цифровые образовательные ресурсы, коммуникативная компетенция, методика преподавания русского языка как иностранного, оценка в цифровой среде**

Процессы цифровизации, охватившие российскую систему высшего образования, напрямую затрагивают организацию контроля успеваемости. В контексте русского языка как иностранного (РКИ) данный аспект приобретает критическое значение, поскольку стандартные оценочные процедуры не успевают адаптироваться под увеличивающиеся объемы учебной нагрузки и численность обучаемых. В частности, статистика ведомства фиксирует устойчивый рост количества иностранных граждан, осваивающих программы в университетах РФ, что вынуждает искать эффективные методы обучения и более скоростные и точные способы диагностики навыков [1]. Однако в настоящий момент в дидактике сложилась парадоксальная ситуация: при широчайшем распространении таких сервисов, как Moodle или Google Forms, педагогическое сообщество не располагает четкими алгоритмами их дифференцированного использования. Остается невыясненным и влияние цифровой среды на объективность измерения коммуникативной компетенции. Данные несоответствия между потребностями практики и теоретической базой определили актуальность и стали отправной точкой для нашего исследования.

Цель настоящего исследования – разработка теоретических оснований и прикладных путей внедрения цифрового инструментария в процесс контроля при обучении РКИ в вузовской среде.

Достижение заявленной цели предполагает последовательное выполнение ряда задач: во-первых, систематизировать накопленный научный задел по данной тематике; во-вторых, уточнить понятия «контроль» и «оценка» в контексте цифровой дидактики РКИ; в-третьих, диагностировать функциональные ограничения, присущие онлайн-ресурсам при проверке различных видов речевой деятельности; в-четвертых, сформулировать дифференцированные критерии подбора платформ с учетом специфики этапов обучениях видов контроля; в-пятых, разработать и методически описать практический фрагмент учебного занятия для студентов-иностранцев, осваивающих уровни А2–В1, демонстрирующий применение разработанных критериев.

В классической методике преподавания иностранных языков функции контроля детально проработаны (Р.К. Миньяр-Белоручев, А.Н. Щукин) [2; 3]. Однако современные исследования (Б.Т. Джалгасбаева, Т.Ю. Залавина, Т.В. Ковалева и И.О. Амелина, И.М. Осмоловская) [4–7] сосредоточены либо на технических возможностях цифровых сервисов, либо на общей дидактике, не учитывая специфику РКИ. Отдельные работы (Д.А. Алиева и О.В. Бубликова, С.И. Белозёрова и О.И. Чуйко, С.М. Петрова) [8; 9; 10] описывают использование конкретных платформ, но не предлагают методических принципов их комбинирования.

Научная новизна данной статьи заключается в:

– уточнении понятий «контроль» и «оценка» применительно к цифровой среде обучения РКИ (***контроль*** рассматривается как процесс, а ***оценка*** – как его результат);

– выявлении дидактических ограничений цифровых ресурсов для контроля разных видов речевой деятельности;

– разработке системы критериев выбора платформ в зависимости от цели контроля, этапа обучениях проверяемого вида речевой деятельности.

Теоретическая значимость заключается в решении задач по систематизации цифровых инструментов, анализу их дидактического потенциала и ограничений, а также в разработке практических рекомендаций, которые могут быть использованы для дальнейших теоретических построений в области цифровой дидактики РКИ.

Практическая значимость представленной работы состоит в том, что предложенный план-конспект урока наглядно демонстрирует, как различные цифровые сервисы могут быть задействованы для оценки всех видов речевой деятельности (аудирования, чтения, письма и говорения). Данные материалы могут быть непосредственно применены преподавателями РКИ в учебном процессе российских вузов.

В работе использованы следующие методы: теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме цифровизации

контроля; сравнительно-сопоставительный анализ функциональных возможностей цифровых платформ (DiaClass, Quizizz, Wordwall, Google Forms, Padlet, LearningApps); педагогическое моделирование контролирующего занятия по РКИ; метод экспертной оценки (для определения валидности заданий). Базу исследований составили 10 работ, включая публикации последних трёх лет в рецензируемых журналах из перечня ВАК и РИНЦ.

Уточнение понятий «контроль» и «оценка» в цифровой среде РКИ

В дидактике РКИ традиционно различают контроль как процедуру выявления уровня сформированности знаний, умений и навыков и оценку как собственно акт фиксации этого уровня в баллах или суждениях. В цифровой образовательной среде данное различие приобретает новые смысловые оттенки.

Под ***контролем в цифровой среде РКИ*** мы предлагаем понимать целенаправленную систематическую процедуру сбора и обработки данных о процессе и результатах овладения русским языком как иностранным, реализуемую с помощью цифровых инструментов и предполагающую как автоматизированные, так и экспертные способы проверки. Ключевым отличием от традиционного контроля является возможность оперативного получения количественных показателей (время выполнения, процент верных ответов, статистика по группе) при одновременной необходимости сохранения качественной экспертной составляющей (особенно для продуктивных видов речевой деятельности).

Оценка в цифровой среде РКИ трактуется нами как заключительный этап контрольной процедуры, выраженный в количественной (баллы, проценты) или качественной (комментарий, характеристика) форме, причём в цифровой среде оценка может быть: а) автоматической (закрытые тесты); б) экспертной (проверка преподавателем открытых ответов, устных высказываний); в) смешанной (комбинация автоматической проверки фактологической части и экспертной – содержательной).

Таким образом, в цифровом контексте контроль смещается в сторону процессуальности и многоэтапности, а оценка приобретает вариативные форматы, что требует от преподавателя специальных компетенций по интерпретации данных, генерируемых цифровыми системами.

Дифференцированные критерии подбора цифровых платформ для контроля в РКИ

На основе анализа функциональных возможностей цифровых сервисов и специфики контроля разных видов речевой деятельности нами выделена система из пяти критериев, позволяющих осуществлять обоснованный выбор платформы (табл. 1).

Указанные критерии применяются комплексно: выбор конкретного сервиса осуществляется путём наложения всех пяти параметров на конкретную педагогическую задачу. Например, для рубежного контроля аудирования на уровне B1 валидным будет формат с аудиосопровождением (критерий 1), с долей автоматической проверки фактического понимания (критерий 2), с заданиями на установление смысловых связей (критерий 3), при этом используется аудиофайл (критерий 4), а статистика позволяет выявить зоны непонимания (критерий 5). Недопустимо подменять данную процедуру игровой викториной без аудиосопровождения.

Классификация цифровых ресурсов по контрольно-дидактическому потенциалу

В ходе сопоставительного анализа доступных цифровых решений отчетливо обозначились три кластера, различающиеся по потенциалу использования в целях контроля. Первый сегмент объединяет ***средства автоматизированного тестирования грамматики и лексики*** (Google Forms, Online Test Pad, MyTestX). Их сильной стороной является оперативная генерация результатов и встроенная аналитика (критерий 5), однако они практически бесполезны при оценке продуцирования связного высказывания или понимания на слух (критерии 1 и 4). Второй сегмент представлен сервисами, ориентированными на ***контроль письменных и устных высказываний*** (Padlet, Flipgrid, Яндекс.Диалоги). Здесь открывается возможность анализа продуктивных речевых актов, но платой за это становится значительная временная нагрузка на преподавателя, вынужденного проводить ручную экспертизу (соответствие критерию 1, но ограничения по критерию 2 для текущего частого контроля). Наконец, третий сегмент – ***игровые оболочки*** (Quizizz, Wordwall), которые хорошо зарекомендовали себя в режимах текущего контроля и самопроверки (критерий 2), но чьи результаты не могут служить фундаментом для итогового суждения об уровне коммуникативной компетенции ввиду низкой валидности (критерий 1).

Резюмируя вышесказанное, приходим к следующему методическому императиву: построение объективной системы мониторинга в РКИ невозможно без ***интеграции представителей всех трех выделенных групп***. При этом решающим условием выступает соблюдение принципа валидности, согласно которому *формат инструмента должен строго соответствовать природе проверяемого умения*. Иллюстративный пример: диагностика навыков говорения требует применения аудиозаписи через Padlet и последующей интерпретации преподавателем, в то время как тесты с множественным выбором для этих целей категорически непригодны.

Фрагмент контролирующего занятия по РКИ с использованием цифровых ресурсов

В качестве практического примера приводим фрагмент контролирующего занятия по РКИ по теме «Экологические проблемы нашей планеты».

Фрагмент занятия по РКИ для иностранных студентов вузарассчитан на уровень A2–B1. Цель занятия – рубежный контроль сформированности рецептивных и продуктивных умений на материале глобальной экологической проблематики.Выбор платформ обоснован следующим образом: Google Forms используется для аудирования и автоматической проверки фактов (валидность для рецептивных умений, аналитика), Padlet – для письменных и устных ответов (валидность для продуктивных видов, фиксация процесса), LearningApps – для самопроверки и рефлексии (текущий контроль, игровая форма).

Этап 1. ***Контроль аудирования (Google Forms).*** Студенты слушают видеолекцию (2,5 мин.) на тему «Почему тают ледники и повышается уровень Мирового океана?». В Google Forms предлагаются 5 вопросов с множественным выбором (на фактическое понимание), 2 вопроса на установление причинно-следственных связей («Как повышение температуры влияет на прибрежные города?») и 1 вопрос с открытым ответом («С какой экологической проблемой нашей планеты вы столкнулись в своей стране?»). Автоматическая проверка первых 7 вопросов позволяет преподавателю быстро выявить зоны непонимания, а открытый ответ даёт материал для качественного анализа.

Этап 2. ***Контроль письменной речи (Padlet).*** На интерактивной доске Padlet создаётся колонка «Planet Issues». Каждый студент размещает пост (120–150 слов) на одну из тем: «Загрязнение океана пластиком», «Вырубка лесов Амазонии», «Опустынивание в Африке и Азии» или «Проблема пресной воды». Требование: использовать клише выражения мнения (я считаю, по моему мнению, во-первых, следовательно) и пассивные конструкции (производится, выбрасывается, загрязняется). Преподаватель оценивает логику, аргументацию и грамматическую корректность (экспертная проверка).

Этап 3. ***Контроль устной речи (Padlet + аудиозапись).*** В той же среде студенты записывают голосовое сообщение (до 1,5 мин.) под названием «Одно глобальное решение для всей планеты». Задача: предложить меру, которая потребовала бы международного сотрудничества (например, всемирный запрет одноразового пластика или создание международного климатического фонда). Критерии оценки: содержательность, произношение, отсутствие пауз-запинок. Записи сохраняются, что позволяет провести отсроченный анализ и сравнить прогресс студентов в динамике.

Этап 4. ***Рефлексия и самоконтроль (Google Forms + LearningApps).*** Студенты заполняют анонимную анкету: «Какое задание оказалось самым сложным и почему?», «Как вы оцениваете свой вклад в обсуждение проблем пла-

Таблица 1

Критерии отбора цифровых платформ для контроля в РКИ

№	Критерий	Содержание критерия	Пример реализации
1.	Валидность формата	Инструмент должен адекватно измерять именно то умение/знание, которое проверяется. Недопустимо использовать тесты с множественным выбором для оценки устной речи	Аудирование: Google Forms с аудио; говорение: Padlet с записью голоса
2.	Тип контроля	Для текущего контроля допустимы игровые и экспресс-форматы (Quizizz, Wordwall), для рубежного – комбинированные (автоматика + экспертиза), для итогового – обязательное присутствие экспертной оценки	Текущий: LearningApps; итоговый: развёрнутые ответы в Moodle
3.	Уровень владения РКИ	На уровнях A1–A2 допустим высокий процент автоматизированных заданий (узнавание, выбор); на уровнях B1–C1 необходимы задания на продуцирование, требующие экспертного вмешательства	A2: Google Forms; B1: Padlet + эксперт
4.	Вид речевой деятельности	Рецептивные виды (чтение, аудирование) легче поддаются автоматизации; продуктивные (говорение, письмо) требуют специальных сред с фиксацией процесса	Чтение: Online Test Pad; Письмо: Яндекс.Формы с открытым полем
5.	Обратная связь и аналитика	Платформа должна предоставлять преподавателю статистику по группе и по каждому студенту (время, типичные ошибки, динамика), чтобы обеспечить корректирующую функцию контроля	Moodle, Google Forms (встроенная аналитика)

неты?». Затем в LearningApps выполняют интерактивное упражнение на сопоставление экологической проблемы и её последствия (например, «парниковый эффект – таяние ледников»). Это позволяет отделить контроль со стороны преподавателя от самоконтроля студента.

Представленная модель демонстрирует, как одна глобальная тема («Экологические проблемы нашей планеты») позволяет комплексно оценить все виды речевой деятельности, сохраняя при этом методическую валидность: для каждого умения подобран адекватный цифровой инструментв соответствии с разработанной системой критериев.

В результате проведённого исследования были полностью решены все поставленные задачи: проанализирована степень изученности проблемы, уточнены понятия «контроль» и «оценка» (даны операциональные определения этих терминов применительно к цифровой среде РКИ, что позволяет разграничивать процессуальную и результативную стороны оценочной деятельности), выявлены дидактические ограничения цифровых ресурсов(показано, что автоматизированные системы непригодны для проверки продуктивных умений, а игровые форматы имеют ограниченную валидность для итогового контроля), сформулированы дифференцированные критерии подбора платформ (представлена пятикомпонентная система критериев (валидность формата, тип контроля, уровень владения, вид речевой деятельности, аналитика)), а также представлены разработка и методическое описание фрагмента занятия (представлен план-конспект урока с обоснованием выбора каждой платформы и критериями оценивания, что является практической иллюстрацией применения теоретических положений).

Таким образом, цель исследования достигнута: теоретически обоснованы и методически проиллюстрированы пути организации контроля знаний с помощью цифровых платформ при обучении РКИ в российских вузах. Степень достижения цели и задач следует признать полной: каждой из пяти задач соответствует содержательный блок работы.

Научная новизна исследования подтверждена уточнением понятий, выявлением ограничений и разработкой системы критериев, которые ранее не были представлены в методике РКИ в виде целостной модели. Теоретическая значимость итогов работы заключается в создании основы для дальнейшего проектирования валидных контрольно-измерительных материалов в цифровой дидактике. Практическая значимость состоит в том, что предложенная модель занятия и критерии отбора платформ могут быть непосредственно использованы преподавателями РКИ для повышения объективности и эффективности контроля.

Перспективы дальнейших исследований должны быть направлены на разработку валидных измерителей для оценки диалогической речи в цифровой среде и на изучение эффекта геймификации контроля на мотивацию иностранных студентов. Также требует отдельного изучения вопрос о долгосрочном влиянии регулярного использования комбинированных цифровых контролирующих процедур на динамику формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов.

Библиографический список

1. Кузнецова Г.Н. Дидактический потенциал работы с текстом в методике преподавания русского языка как иностранного в военном вузе. *Тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции.* Омск, 2025: 137–139.
2. Миньяр-Белоручев Р.К. *Методика обучения французскому языку.* Москва: Просвещение, 1990.
3. Щукин А.Н. *Лингводидактический энциклопедический словарь*. Москва: АСТ, 2008.
4. Джалгасбаева Б.Т. Формирование коммуникативной компетенции в условиях цифровой среды. *Тезисы докладов Международной научно-практической конференции.* Казань, 2024: 37–40.
5. Залавина Т.Ю. Преимущества интеграции использования проблемных заданий и образовательных онлайн-ресурсов в формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов. *Гуманитарно-педагогические исследования.* 2023; Т. 7, № 4: 25–31.
6. Ковалева Т.В., Амелина И.О. Лингводидактическое тестирование в цифровой среде как инструмент обучения и контроля формирования языковой компетенции инофонов. *Известия Юго-Западного государственного университета.* Серия: Лингвистика и педагогика. 2023; № 13 (1): 106–120.
7. Осмоловская И.М. *Дидактика.* Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021.
8. Алиева Д.А., Бубликова О.В. Онлайн инструменты при обучении русскому языку как иностранному. *Современные проблемы науки и образования.* 2022; № 5. Available at: https://s.science-education.ru/pdf/2022/5/32164.pdf
9. Белозёрова С.И., Чуйко О.И. Опыт применения LMS MOODLE для создания и сопровождения учебных курсов. *Современные проблемы науки и образования.*2019; № 1. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=28448
10. Петрова С.М., Филиппова С.В. Онлайн-доска MIRO в контексте обучения русскому языку как иностранному. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 3 (112): 35–38.

References

1. Kuznecova G.N. Didakticheskij potencial raboty s tekstom v metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v voennom vuze. *Tezisy dokladov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Omsk, 2025: 137-139.
2. Min'yar-Beloruchev R.K. *Metodika obucheniya francuzskomu yazyku.* Moskva: Prosveschenie, 1990.
3. Schukin A.N. *Lingvodidakticheskij `enciklopedicheskij slovar'.* Moskva: AST, 2008.
4. Dzhalgasbaeva B.T. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii v usloviyah cifrovoj sredy. *Tezisy dokladov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Kazan', 2024: 37-40.
5. Zalavina T.Yu. Preimuschestva integracii ispol'zovaniya problemnyh zadanij i obrazovatel'nyh onlajn-resursov v formirovanii inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya.* 2023; T. 7, № 4: 25-31.
6. Kovaleva T.V., Amelina I.O. Lingvodidakticheskoe testirovanie v cifrovoj srede kak instrument obucheniya i kontrolya formirovaniya yazykovoj kompetencii inofonov. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Lingvistika i pedagogika. 2023; № 13 (1): 106-120.
7. Osmolovskaya I.M. *Didaktika.* Moskva: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2021.
8. Alieva D.A., Bublikova O.V. Onlajn instrumenty pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2022; № 5. Available at: https://s.science-education.ru/pdf/2022/5/32164.pdf
9. Belozerova S.I., Chujko O.I. Opyt primeneniya LMS MOODLE dlya sozdaniya i soprovozhdeniya uchebnyh kursov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.*2019; № 1. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=28448
10. Petrova S.M., Filippova S.V. Onlajn-doska MIRO v kontekste obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 3 (112): 35-38.

Статья поступила в редакцию 22.06.26

УДК 378.147:811.161.1:004.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-35-38

***Li C.**, PhD, teacher, Tianjin University of Finance and Economics Pearl River College (Tianjin, China), E-mail: 263032766@qq.com*

INTEGRATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN CHINESE HIGHER EDUCATION: OPPORTUNITIES, RISKS AND PROSPECTS. The article examines the integration of generative artificial intelligence into Russian language teaching in Chinese higher education. The purpose of the study is to systematize typical AI-assisted scenarios in university Russian courses and to identify their opportunities, risks and development prospects. The research is based on theoretical analysis and methodological generalization of published cases involving large language models, including DeepSeek, ERNIE Bot, Kimi and Doubao. It is shown that generative AI can support lesson planning, graded materials, dialogic practice, writing and translation feedback, and individualized learning routes. At the same time, the article emphasizes risks connected with factual errors, unstable Russian-language output, academic integrity, data protection and the possible substitution of real communication by simulated dialogue. The author argues that AI should be used as a teacher-guided didactic environment rather than as an autonomous instructor.

Keywords: **generative artificial intelligence, Russian language teaching, Chinese higher education, large language models, Russian as a foreign language, chatbot, personalized learning, teacher AI literacy, digital education**

***Ли Чэньчэнь**, PhD, преп., Институт Чжуцзян Тяньцзиньского финансово-экономического университета, г. Тяньцзинь, E-mail: 263032766@qq.com*

ИНТЕГРАЦИЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ВОЗМОЖНОСТИ, РИСКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Статья посвящена проблеме интеграции генеративного искусственного интеллекта в обучение русскому языку в китайской высшей школе. Цель работы состоит в систематизации типичных сценариев поддержки университетского курса русского языка с помощью искусственного интеллекта, а также в выявлении возможностей, рисков и перспектив данной практики. Материалом исследования послужили опубликованные методические кейсы и работы, описывающие применение больших языковых моделей, включая DeepSeek, ERNIE Bot, Kimi и Doubao, в иноязычном образовании. Показано, что генеративный искусственный интеллект может помогать преподавателю в проектировании занятий, создании разноуровневых материалов, организации диалогической практики, первичной проверке письма и перевода, а также в построении индивидуальных учебных маршрутов. Одновременно выявлены риски: фактические ошибки, неустойчивость русскоязычного вывода, академическая недобросовестность, проблемы защиты данных и подмена реального общения имитационным диалогом. Обосновывается вывод о том, что генеративный искусственный интеллект должен использоваться как педагогически управляемая дидактическая среда, а не как автономный преподаватель.

Ключевые слова: **генеративный искусственный интеллект, обучение русскому языку, китайская высшая школа, большие языковые модели, русский язык как иностранный, чат-бот, персонализированное обучение, цифровая компетентность преподавателя, цифровизация образования**

Современное обучение русскому языку в китайских вузах развивается в условиях одновременного действия двух факторов. С одной стороны, расширяются академические, экономические и культурные контакты Китая и России, поэтому русскому языку отводится заметное место в подготовке специалистов по международной торговле, регионоведению, переводу, туризму, инженерным и гуманитарным направлениям. С другой стороны, высшая школа переживает интенсивную цифровую трансформацию: электронные платформы, корпуса, автоматическая проверка, голосовые помощники и чат-боты становятся не внешним дополнением, а частью обычной образовательной среды. Для методики преподавания иностранных языков это означает переход от вопроса о допустимости технологий к вопросу об их педагогически осмысленной организации.

В традиционной методике обучения иностранным языкам центральным остается принцип коммуникативной направленности, сознательности, посильности и системности учебного материала [1]. Большая языковая модель не отменяет эти принципы, но меняет способы их реализации: учебный текст может быть быстро адаптирован к уровню группы, диалогическая ситуация может быть создана в нескольких вариантах, а студент получает возможность многократно тренировать языковые действия вне аудитории. Поэтому проблема заключается не в простой замене преподавателя алгоритмом, а в проектировании такой системы, где искусственный интеллект (ИИ) усиливает сильные стороны аудиторного обучения и компенсирует дефицит индивидуальной практики.

Актуальность темы связана с тем, что генеративный ИИ уже вошел в учебные практики студентов, однако методические нормы его использования формируются медленнее, чем сами технологии. Международные рекомендации подчеркивают необходимость человекоцентричного подхода, защиты данных, прозрачности и развития компетенций преподавателей и учащихся [2]. В сфере русского языка как иностранного (РКИ) исследователи также отмечают, что ИИ-инструменты способны расширять речевую практику, поддерживать учебную автономию и обеспечивать обратную связь, но требуют педагогического контроля [3]. Для китайских вузов этот вопрос особенно важен: русская грамматика, видо-временная система глагола, падежное управление, свободный порядок слов и культурно маркированная лексика создают трудности, которые не всегда решаются стандартными электронными упражнениями.

Цель статьи заключается в выявлении возможностей, рисков и перспектив интеграции генеративного искусственного интеллекта в обучение русскому языку в китайской высшей школе на основе анализа опубликованных кейсов и типовых учебных ситуаций.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) охарактеризовать место генеративного искусственного интеллекта в современной системе обучения РКИ и иностранным языкам;

2) рассмотреть репрезентативные китайские кейсы применения генеративного ИИ в университетском курсе русского языка;

3) выделить основные методические функции генеративного ИИ в работе преподавателя и студента;

4) определить риски, ограничения и условия педагогически корректного использования ИИ в китайской аудитории;

5) предложить перспективную модель интеграции генеративного ИИ в курс русского языка.

Научная новизна исследования состоит в том, что интеграция генеративного ИИ в китайскую университетскую русистику рассматривается не как набор отдельных технических приемов, а как методическая система, включающая диагностику трудностей, проектирование материалов, управляемую речевую практику, обратную связь и рефлексию. В статье уточняется функциональное распределение ролей между преподавателем, студентом и ИИ-инструментом применительно к условиям китайского вуза.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении представлений о цифровой лингводидактике РКИ и о возможностях модели «студент – ИИ – преподаватель» в неязыковой среде.

Практическая значимость состоит в том, что предложенные сценарии могут быть использованы при разработке занятий по практическому русскому языку, чтению, письму, переводу, страноведению и профессионально ориентированной коммуникации.

Методологическую основу исследования составляют работы по методике преподавания иностранных языков и РКИ, исследования по применению ИИ в языковом образовании, а также публикации, описывающие практику использования генеративного ИИ в китайских университетах. В работе применяется теоретический анализ, сопоставление, классификация и педагогическое моделирование. Статья не претендует на масштабную экспериментальную проверку, а предлагает методическое обобщение, пригодное для последующей эмпирической верификации.

1. Генеративный искусственный интеллект как новая дидактическая среда

В исследованиях последних лет большие языковые модели описываются как инструмент, способный выполнять широкий спектр языковых операций: объяснять грамматические явления, генерировать тексты, задавать вопросы, моделировать диалог, переформулировать фразы, подбирать примеры, оценивать письменные ответы и предлагать индивидуальные задания. В университетском обучении иностранному языку эти функции привлекательны прежде всего потому, что они частично решают проблему ограниченного времени аудиторной практики. Как показывают данные о восприятии ChatGPT студентами, обучающиеся видят в подобных системах источник гибкой обратной связи и дополнительной языковой поддержки, но одновременно сталкиваются с неопределенностью критериев качества ответа [4].

Для курса русского языка в Китае важны три особенности. Первая состоит в том, что студент чаще всего изучает русский язык вне русскоязычной среды и испытывает дефицит спонтанного диалога. Вторая связана с высокой грамматической насыщенностью начального этапа: уже в первые семестры студент должен освоить категорию рода, падежи, спряжение, вид глагола, глаголы движения и типовые модели управления. Третья особенность определяется профессиональной ориентацией подготовки: русский язык нужен не только филологам, но и будущим экономистам, переводчикам, специалистам по международным коммуникациям. Большая языковая модель может быть полезна именно там, где необходимо быстро варьировать учебный материал под уровень, тему и профессиональную задачу.

Вместе с тем ИИ-инструмент не обладает педагогической интенцией. Он может предложить грамматически вероятный, но методически неудачный пример; может упростить текст так, что исчезнет нужное языковое явление; может дать культурно неточное объяснение или смешать нормы разговорной и официальной речи. Поэтому в обучении русскому языку следует говорить не об автономном «ИИ-преподавателе», а о дидактической среде, настраиваемой преподавателем. Преподаватель определяет цель, уровень, объем, критерии проверки и допустимый тип помощи, а модель выполняет вспомогательные операции.

2. Кейсы применения больших языковых моделей в китайской университетской русистике

Наиболее показательный опубликованный кейс связан с исследованием Ян Минмин и Ван Сицун, посвященным цифрово-интеллектуальному преподаванию на материале учебника «Дорога в Россию 1» [5]. Авторы рассматривают применение больших языковых моделей, включая DeepSeek, в логике «AI + HI», то есть сочетания искусственного и человеческого интеллекта. Методически важна не сама демонстрация возможностей модели, а попытка включить ее в структуру курса: построение фрагментов знаниевой, компетентностной и проблемной карт; генерация вариантов плана занятия; подготовка слуховых и письменных упражнений; создание заданий, связанных с повседневной коммуникацией и культурным контекстом.

Данный кейс показывает, что большая языковая модель особенно эффективна на этапе микропроектирования занятия. Например, преподаватель может задать уровень А1, тему «мой день» или «город», перечень грамматических явлений и требуемый тип задания. Модель создает короткий текст, вопросы к нему, варианты ответов, дополнительную письменную задачу и коммуникативную ситуацию. После этого преподаватель редактирует лексику, устраняет неудачные кон-

струкции, проверяет соответствие учебнику и адаптирует задание к конкретной группе. В результате экономится время подготовки, но методическое решение остается за человеком.

Другой важный пример представлен в работе Го Д., где анализируется применение китайских ИИ-платформ ERNIE Bot, Kimi и Doubao в обучении русскому языку китайских студентов [6]. В этом подходе разные инструменты распределяются по функциям: ERNIE Bot может использоваться для письменной речи и перевода, Kimi – для чтения, поиска и обработки длинных текстов, Doubao – для персонализированной тренировки грамматики и лексики. Ценность такого подхода заключается в отказе от универсализации: преподаватель не объявляет одну платформу решением всех задач, а подбирает инструмент под конкретное языковое действие.

Третий кейс связан с применением чат-бота DoubaoAI в обучении русскому языку студентов вузов Китая [7]. В нем особенно заметен психологический аспект. Для многих студентов начального и среднего уровней говорение на русском языке связано со страхом ошибки, медленным подбором падежных форм и недостатком автоматизма. Чат-ботная практика может снизить тревожность, потому что студент получает возможность многократно повторять ситуацию без публичного давления. Однако такая практика должна быть встроена в учебный цикл: сначала преподаватель задает речевую рамку и критерии, затем студент взаимодействует с чат-ботом, после чего в аудитории проводится разбор типичных удач и ошибок.

В российской методической литературе близкий опыт описан на материале Финансового университета, где искусственный интеллект рассматривается как помощник при обучении РКИ [8]. Для китайских вузов этот пример важен тем, что он демонстрирует применимость ИИ в профессионально ориентированной среде. Студенты экономических и финансовых направлений могут тренировать речевые ситуации делового общения: презентацию компании, обсуждение условий контракта, деловую переписку, краткое резюме новостного текста, перевод коммерческой терминологии. Большая языковая модель позволяет быстро создавать наборы ситуаций, но контроль терминологической точности и прагматики делового жанра остается за преподавателем.

Обобщая эти кейсы, можно выделить четыре типовых сценария применения больших языковых моделей в китайской русистике. Первый сценарий – подготовка и адаптация учебного материала: планы занятий, тексты, упражнения, диалоги, задания к видео или аудио. Второй – индивидуальная языковая тренировка: повторение падежей, глагольного управления, видов глагола, лексических минимумов и речевых клише. Третий – предварительная обратная связь по письму и переводу: указание на ошибки, предложение вариантов исправления, объяснение различий между русской и китайской синтаксической логикой. Четвертый – моделирование профессиональной коммуникации: интервью, переговоры, экскурсия, презентация, академическая дискуссия.

3. Методические функции и ограничения ИИ-поддержки

Функция генерации материалов является наиболее очевидной, но не самой глубокой. Если преподаватель использует модель только как «быстрый генератор упражнений», эффект будет ограниченным. Более значимой является способность модели создавать вариативность: один и тот же грамматический минимум может быть представлен в форме диалога, короткого текста, таблицы ошибок, вопросника, ролевой игры или мини-проекта. Для китайских студентов это важно, потому что трудные формы русского языка требуют многократного возвращения в новых коммуникативных условиях.

Функция обратной связи также требует уточнения. ИИ может быстро обозначить ошибку и предложить исправление, но не всегда объясняет ее в терминах, соответствующих учебному этапу. Например, студенту первого курса не следует перегружать объяснение сложной аспектологической терминологией, если задача состоит в закреплении базового противопоставления совершенного и несовершенного вида. Поэтому преподавателю необходимо проектировать промпты так, чтобы модель давала обратную связь по заранее заданной схеме: ошибка, правильный вариант, краткое объяснение, один новый пример, одно тренировочное задание. В китайской методической дискуссии уже подчеркивается необходимость формирования у студентов способности к осмысленному человеко-машинному взаимодействию, а не к пассивному принятию ответа [9].

Функция персонализации связана с возможностью строить индивидуальные маршруты. Если студент стабильно ошибается в предложном падеже после предлогов «в» и «на», модель может создать серию коротких заданий именно на эту тему; если студенту трудно читать тексты о российской культуре, модель может подготовить ступенчатую версию текста с глоссарием. Концепция персонализированного иноязычного образования в эпоху больших языковых моделей предполагает, что индивидуализация должна включать цель, содержание, темп, форму обратной связи и рефлексию обучающегося [10]. Однако такая персонализация не должна превращаться в изолированное обучение: студенту необходимы реальные коммуникативные партнеры, групповая работа и взаимодействие с преподавателем.

Наиболее серьезные ограничения связаны с качеством русскоязычного вывода и культурной надежностью. Большие языковые модели могут создавать тексты, внешне похожие на естественные, но содержащие неточные сведения о России, стилистически странные сочетания или искусственные диалоги. Для китайских студентов это опасно: учащийся не всегда способен отличить нормативную конструкцию от вероятностной имитации. Поэтому все материалы, созданные ИИ, должны проходить преподавательскую проверку, особенно если они касаются страноведения, этикета, исторических фактов и профессиональной терминологии.

Вторая группа рисков связана с академической честностью. Если студент использует модель для полного написания сочинения или перевода, преподаватель получает не результат языкового развития, а результат внешней генерации. Решением может быть не тотальный запрет, а прозрачная регламентация: какие виды помощи разрешены, какие должны быть указаны, какие задания выполняются только в аудитории, а какие предполагают рефлексивный отчет о взаимодействии с ИИ. ЮНЕСКО в документах об ИИ-компетенциях для преподавателей подчеркивает необходимость этического, безопасного и критического использования технологий [11].

Третья группа рисков касается коммуникативной полноты. Современные обзоры исследований показывают, что ChatGPT и сходные системы активно изучаются в контексте языкового обучения, однако эмпирическая база пока остается неоднородной и часто ограничивается восприятием студентов и преподавателей [12]. Кроме того, текстовый чат не заменяет интонацию, произношение, невербальные сигналы, спонтанную реакцию собеседника и культурную многослойность общения. Следовательно, ИИ-практика должна рассматриваться как подготовка к реальной коммуникации, а не как ее эквивалент.

4. Перспективная модель интеграции больших языковых моделей в курс русского языка

Для китайского вуза продуктивной представляется четырехэтапная модель педагогически управляемой интеграции больших языковых моделей. Первый этап – диагностика. Преподаватель собирает данные о типичных трудностях группы: падежи, произношение, глаголы движения, управление, письмо, перевод, понимание аутентичного текста. ИИ может помочь составить диагностические задания и сгруппировать ошибки, но итоговую интерпретацию выполняет преподаватель.

Второй этап – проектирование. На основе учебной программы, уровня группы и результатов диагностики преподаватель создает промпты для генерации материалов. Важны точные параметры: уровень владения языком, тема, грамматический фокус, объем текста, список обязательной лексики, тип задания, критерии ответа. Например, для темы «деловая встреча» модель может подготовить три версии диалога: для A2, B1 и B2; преподаватель затем редактирует реплики, добавляет речевые формулы и связывает материал с учебными целями.

Третий этап – управляемая практика. Студенты используют модель для выполнения ограниченных задач: задать вопросы к тексту, преобразовать монолог в диалог, исправить черновик письма, потренировать падежные формы, подготовиться к устному ответу. Здесь важно сохранить видимость процесса: студент должен представить не только конечный текст, но и краткий комментарий о том, какие подсказки он давал модели, что принял, что отверг и почему. Такая рефлексия превращает ИИ из средства списывания в объект анализа.

Четвертый этап – проверка и перенос в живое общение. После взаимодействия с моделью студенты выполняют аудиторное задание без автоматической помощи: диалог в паре, мини-презентацию, переводческий комментарий, обсуждение культурной ситуации. Преподаватель оценивает не только правильность языковой формы, но и способность использовать отработанный материал в реальной коммуникации. Именно этот этап предотвращает подмену коммуникативной компетенции умением получать красивый машинный ответ.

В перспективе китайским вузам целесообразно развивать специализированные локальные ресурсы для обучения русскому языку: базы проверенных текстов по уровням, корпуса типичных ошибок китайских студентов, библиотеки промптов для преподавателей, наборы критериев оценки ИИ-сгенерированных материалов, а также совместные платформы, где большие языковые модели работают с верифицированным учебным контентом. Такой подход позволит уменьшить количество фактических ошибок и связать генеративный ИИ с конкретными программами подготовки.

Не менее важным направлением является подготовка преподавателей. ИИ-компетентность преподавателя русского языка должна включать не только техническое умение написать промпт, но и способность оценить языковое качество ответа, обнаружить культурную неточность, сформулировать этические правила, объяснить студентам границы допустимой помощи и встроить ИИ в систему оценивания. В этом смысле развитие больших языковых моделей возвращает методику к ее базовому вопросу: какие действия должен совершить студент, чтобы действительно овладеть языком, а не только получить готовый текст.

Проведенный анализ показывает, что большие языковые модели обладают значительным методическим потенциалом для обучения русскому языку в вузах Китая. Они позволяют оперативно создавать и адаптировать учебные материалы, расширять внеаудиторную речевую практику, поддерживать индивидуальную работу с грамматикой и лексикой, организовывать предварительную обратную связь по письму и переводу, а также моделировать профессионально ориентированные коммуникативные ситуации. Цель исследования достигнута: на основе опубликованных кейсов и методического анализа были систематизированы основные сценарии применения ИИ и определены условия их педагогически оправданного использования.

Рассмотренные китайские кейсы показывают, что наиболее перспективной является не разовая демонстрация возможностей модели, а ее включение в структуру курса. Пример работы с учебником «Дорога в Россию 1» демонстрирует потенциал больших языковых моделей для проектирования занятий и разноуровневых упражнений. Анализ платформ ERNIE Bot, Kimi и Doubao показывает необходимость функционального распределения инструментов. Практика чат-ботного общения подтверждает ценность низкострессовой речевой тренировки, но одновременно требует последующего аудиторного переноса.

Главный вывод состоит в том, что генеративный ИИ не должен рассматриваться как самостоятельный субъект обучения, полностью заменяющий преподавателя. Его продуктивная роль – быть настраиваемой дидактической средой, в которой преподаватель задает цель, уровень, критерии и границы помощи, а студент учится критически использовать полученный ответ. В этой модели сохраняется гуманитарная природа языкового образования: язык осваивается не как набор автоматически сгенерированных фраз, а как средство понимания культуры, профессионального взаимодействия и личного высказывания.

Ограничения больших языковых моделей также существенны. К ним относятся фактические ошибки, стилистическая неустойчивость, недостаточная чувствительность к культурному контексту, риск академической недобросовестности, проблемы защиты данных и опасность снижения реальной коммуникативной активности. Эти ограничения не отменяют ценность ИИ, но требуют методической регламентации, преподавательской экспертизы и формирования ИИ-грамотности у студентов.

Перспектива дальнейших исследований заключается в проведении локальных педагогических экспериментов в китайских вузах: сравнение групп с разными режимами ИИ-поддержки, анализ динамики грамматических ошибок, изучение влияния чат-ботной практики на устную речь и разработка критериев оценки заданий, выполненных с допустимой помощью искусственного интеллекта. Особое значение имеет создание корпусов типичных ошибок китайских студентов и специализированных русскоязычных учебных баз для больших языковых моделей. Именно соединение технологических возможностей и методической ответственности может обеспечить качественное развитие русистики в эпоху генеративного ИИ.

Библиографический список

1. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций*. Москва: Просвещение, 2002.
2. Miao F., Holmes W. *Guidance for generative AI in education and research*. Paris: UNESCO, 2023.
3. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Искусственный интеллект в обучении русскому языку как иностранному. *Russian Language Studies*. 2024; Т. 22, № 2: 300–317. DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317.
4. Klimova B., Pikhart M., Al-Obaydi L.H. Exploring the potential of ChatGPT for foreign language education at the university level. *Frontiers in Psychology*. 2024; Т. 15, ст. 1269319. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1269319.
5. Ян М., Ван С. Исследование цифрово-интеллектуального преподавания вузовских учебников русского языка на основе больших языковых моделей: на материале учебника «Дорога в Россию 1». *Современные исследования иностранных языков*. 2025; Т. 25, № 3: 129–139. DOI: 10.3969/j.issn.1674-8921.2025.03.012.
6. Guo D. Application of Chinese AI tools in teaching Russian as a foreign language to Chinese learners. *Russian Language: Research, Testing and Practice*. 2024; Т. 10, № 4: 268–278. DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-4-268-278.
7. Liu Q. Chat-bot with generative artificial intelligence in the process of teaching Russian to university students in China. *Modern Scientist*. 2025; № 3: 95–100.
8. Козловцева Н.А. Искусственный интеллект в обучении русскому языку как иностранному: опыт Финансового университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 28–31. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-28-31.
9. Вэнь Ц., Лян М. Компетенция человеко-машинного интерактивного согласования: ChatGPT и иноязычное образование. *Преподавание и исследование иностранных языков*. 2024; Т. 56, № 2: 286–296, 321.
10. Сюй Ц. Стратегии реализации персонализированного иноязычного образования в контексте больших языковых моделей. *Преподавание и исследование иностранных языков*. 2025; Т. 57, № 1. DOI: 10.19923/j.cnki.fltr.2025.01.003.
11. Miao F., Cukurova M. *AI competency framework for teachers*. Paris: UNESCO, 2024.
12. Fang S., Han Z.-H. On the nascency of ChatGPT in foreign language teaching and learning. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2025; Т. 45: 148–178. DOI: 10.1017/S026719052510010X.

References

1. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyj kurs lekcij*. Moskva: Prosveschenie, 2002.
2. Miao F., Holmes W. *Guidance for generative AI in education and research*. Paris: UNESCO, 2023.
3. Sysoev P.V., Filatov E.M. Iskusstvennyj intellekt v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Russian Language Studies*. 2024; T. 22, № 2: 300-317. DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317.
4. Klimova B., Pikhart M., Al-Obaydi L.H. Exploring the potential of ChatGPT for foreign language education at the university level. *Frontiers in Psychology*. 2024; T. 15, st. 1269319. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1269319.
5. Yan M., Van S. Issledovanie cifrovo-intellektual'nogo prepodavaniya vuzovskih uchebnikov russkogo yazyka na osnove bol'shih yazykovyh modelej: na materiale uchebnika «Doroga v Rossiyu 1». *Sovremennye issledovaniya inostrannyh yazykov*. 2025; T. 25, № 3: 129-139. DOI: 10.3969/j.issn.1674-8921.2025.03.012.
6. Guo D. Application of Chinese AI tools in teaching Russian as a foreign language to Chinese learners. *Russian Language: Research, Testing and Practice*. 2024; T. 10, № 4: 268-278. DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-4-268-278.
7. Liu Q. Chat-bot with generative artificial intelligence in the process of teaching Russian to university students in China. *Modern Scientist*. 2025; № 3: 95-100.
8. Kozlovceva N.A. Iskusstvennyj intellekt v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu: opyt Finansovogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 28-31. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-28-31.
9. V`en' C., Lyan M. Kompetenciya cheloveko-mashinnogo interaktivnogo soglasovaniya: ChatGPT i inoyazychnoe obrazovanie. *Prepodavanie i issledovanie inostrannyh yazykov*. 2024; T. 56, № 2: 286-296, 321.
10. Syuj C. Strategii realizacii personalizirovannogo inoyazychnogo obrazovaniya v kontekste bol'shih yazykovyh modelej. *Prepodavanie i issledovanie inostrannyh yazykov*. 2025; T. 57, № 1. DOI: 10.19923/j.cnki.fltr.2025.01.003.
11. Miao F., Cukurova M. *AI competency framework for teachers*. Paris: UNESCO, 2024.
12. Fang S., Han Z.-H. On the nascency of ChatGPT in foreign language teaching and learning. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2025; T. 45: 148-178. DOI: 10.1017/S026719052510010X.

Статья поступила в редакцию 01.06.26

УДК 378.147:81'25:004.9 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-38-43

***Lei Lisi**, PhD in Philology, Associate Professor, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: llslls613@126.com*

TEACHING METHODOLOGY FOR AUDIOVISUAL TRANSLATION OF SHORT VIDEOS INTO RUSSIAN: INTEGRATING THE 5W MODEL AND EMPATHETIC COMMUNICATION THEORY A CASE STUDY OF THE WEB SERIES *ESCAPE FROM THE BRITISH MUSEUM*. The study investigates the challenges of translating short video content regarding cultural relics into Russian within the context of intercultural communication. It demonstrates that traditional approaches face several limitations, including the formulaic processing of culture-specific items, the distortion of emotional components, and an insufficient consideration of the multi-modality inherent in audiovisual texts. The objective of this research is to develop a systematic translation strategy that enhances the effectiveness of intercultural transmission of meaning and emotion, including empathetic impact. Theoretically, the study is grounded in H. Lasswell's communication model (5W), integrated with principles from Translation Studies and Communication Studies. Empirically, the research draws upon the translation practice of the popular web series *Escape from the British Museum*. Adopting an interdisciplinary approach and a case study method, the study constructs a pedagogical-practical model termed the "three-dimensional system of translation strategies." This system comprises three levels: the macro-communicative process, miso-emotional elevation, and micro-symbolic synergy. Practical application confirms the effectiveness of diversified strategies, such as simplified dubbing supplemented with subtitle annotations, empathy-oriented free translation, and coordinated inter-semiotic calibration. The implementation of these strategies significantly reduces cultural loss and improves the acceptability of the translation for the Russian-speaking audience.

Keywords: **translation pedagogy, multimedia translation, Lasswell's 5W communication model, empathetic communication, cultural communication, Escape from the British Museum**

This article was supported by the research projects № GJB1425270, № JGXM_YJS_2024011, № 2026Y052

***Лэй Лисы**, д-р филол. наук, доц., Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: llsllls613@126.com*

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА КОРОТКИХ ВИДЕОРОЛИКОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК: ИНТЕГРАЦИЯ МОДЕЛИ 5W И ТЕОРИИ ЭМПАТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

В данной статье рассматривается проблема перевода на русский язык коротких видеоконтентов о культурных реликвиях в контексте межкультурной коммуникации. Показано, что традиционные подходы сталкиваются с рядом ограничений: шаблонной обработкой культурно маркированной лексики, искажением эмоциональной составляющей и недостаточным учётом многомодальности аудиовизуального текста. Цель исследования – разработать системную стратегию перевода, повышающую эффективность межкультурной передачи смыслов и эмоций, в том числе эмпатического воздействия. В качестве теоретической основы используется коммуникационная модель Г. Лассуэлла 5W, интегрированная с положениями переводоведения и коммуникативистики. Эмпирической базой выступает практика перевода популярного веб-сериала «Побег из Британского музея». В рамках междисциплинарного подхода и метода кейс-стади сконструирована учебно-практическая модель «трёхмерная система стратегий перевода», включающая уровни: макрокоммуникационный процесс, мезоэмоциональное возвышение и микросимвольная синергия. Практическая апробация подтвердила эффективность диверсифицированных стратегий: упрощения дубляжа с добавлением комментариев к субтитрам, эмпатически ориентированного вольного перевода и межзнаковой согласованной координации. Их применение позволяет существенно снизить культурные потери и повысить приемлемость перевода для русскоязычной аудитории.

Ключевые слова: **преподавание перевода, многомодальный перевод, модель коммуникации Лассуэлла 5W, эмпатическая коммуникация, культурная коммуникация, «Побег из Британского музея»**

Данная статья подготовлена при поддержке исследовательских проектов № GJB1425270, № JGXM_YJS_2024011, № 2026Y052

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что в современных условиях короткие видеоролики выступают ключевым каналом трансляции китайской культуры в российском информационном пространстве. Вместе с тем отмечается существенный дефицит русскоязычных адаптаций контента культурноориентированной направленности. Кроме того, в системе подготовки специалистов в области аудиовизуального перевода отсутствует практико-ориентированная методика, адаптированная к специфике данного вида деятельности.

В студенческих переводах нередко прослеживается склонность к буквализму при передаче культурно маркированной лексики, наблюдается недостаточная выраженность эмпатийного отклика, а также слабая координация мультимодальных компонентов. Указанные особенности обусловливают необходимость разработки учебно-методических решений, нацеленных как на обеспечение коммуникативной эффективности перевода, так и на усиление его эмпатийной составляющей.

Существующие исследования в основном ориентированы на формирование общих курсов по аудиовизуальному переводу либо на обучение переводу в паре «английский – китайский». При этом эмпирические исследования, посвящённые мультимодальному переводу коротких видео о культурном наследии на русский язык, а также вопросам эмпатийной коммуникации, в отечественной науке представлены крайне ограниченно.

В российской школе аудиовизуального перевода не реализуется системный подход к адаптации китайского культурного нарратива. Более того, до настоящего времени не предпринимались попытки интегрировать модель коммуникации 5W Г. Лассуэлла и теорию эмпатийной коммуникации для формирования многоуровневой переводческой стратегии. Это сдерживает удовлетворение актуальных потребностей образовательного процесса, а также затрудняет эффективное международное продвижение китайского культурного продукта.

Цель исследования состоит в разработке трёхмерной учебной модели перевода коротких видео на материале практического перевода видеоролика «Побег из Британского музея» (迷出大英博物馆).

Достижение поставленной цели предполагается за счёт интеграции модели коммуникации 5W Г. Лассуэлла и теории эмпатийной коммуникации. Разрабатываемая модель призвана устранить системные недостатки мультимодального переводческого практикума, способствовать трансформации роли переводчика от традиционного языкового посредника до «привратника» (gatekeeper) культурной коммуникации, а также обеспечить реализацию двойной образовательной задачи: с одной стороны, точную передачу культурной информации, с другой – формирование межкультурного эмпатийного резонанса.

Для достижения указанной цели поставлены следующие задачи:

1) систематизировать теоретические основания интеграции модели 5W и теории эмпатийной коммуникации в китайско-российском аудиовизуальном переводе, выявить пробелы в исследовательском поле и укрепить междисциплинарную базу;

2) разработать на базе анализа кейсов трёхмерную переводческую стратегию («макроуровень коммуникации – мезоуровень эмпатии – микроуровень знаковой координации») и обобщить ключевые практические приёмы (закадровое озвучивание с комментариями, эмпатийный смысловой перевод, межзнаковая координация);

3)внедрить стратегию в учебный практикум, верифицировать её эффективность и сформировать тиражируемую методическую модель преподавания перевода культурно-просветительских коротких видео на русский язык.

Методологическая основа исследования включает метод междисциплинарного синтеза (интеграцию положений коммуникативистики и переводоведения), метод кейс-стади (анализ конкретного переводческого продукта), а также методы педагогического моделирования и эмпирической верификации, реализуемые в рамках переводческого тренинга.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1)интегрированы коммуникативистические и переводоведческие теории применительно к переводу на русский язык коротких видео о культурном наследии;

2) восполнен дефицит эмпирических исследований аудиовизуального перевода материалов о китайских памятниках культуры на русский язык;

3) разработана трёхмерная стратегия адаптации, преодолевающая текстоцентричный подход к переводу;

4) переосмыслена роль переводчика как «привратника» культурной коммуникации.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении прикладного потенциала модели 5W и теории эмпатийной коммуникации в контексте мультимодального китайско-российского перевода, а также в совершенствовании инструментария интерпретации и перевода на русский язык китайских реалий и национально окрашенных метафор. Результаты работы способствуют развитию теории обучения мультимодальному переводу.

Практическая значимость состоит в разработке тиражируемого алгоритма переводческого тренинга для адаптации видео о культурном наследии, минимизации эффекта «культурной скидки» при трансляции музейного и культурного контента для русскоязычной аудитории, а также в формировании у будущих переводчиков комплекса компетенций международного коммуникатора.

1. Систематизация теоретических оснований и укрепление междисциплинарной базы исследования

Задача направлена на систематизацию теоретических оснований, выявление исследовательских лакун и укрепление междисциплинарной базы исследования. Она реализуется посредством двух взаимосвязанных компонентов: проведения обзора отечественных и зарубежных работ в области аудиовизуального перевода, а также анализа логики адаптации базовых теоретических подходов к задачам переводческого образования.

На основании сравнительного анализа научной литературы выявлены актуальные пробелы в исследовательском поле; дополнительно приведено обоснование целесообразности применения модели коммуникации 5W Г.Лассуэлла и теории эмпатийной коммуникации в подготовке специалистов по переводу на русский язык коротких культурно-просветительских видео.

1.1 Обзор исследований в области преподавания аудиовизуального перевода

Преподавание аудиовизуального перевода в Китае активно развивается с начала XXIвека. Основные исследовательские усилия в этой области сосредоточены на трёх направлениях: проектирование учебных курсов, организация практической подготовки и выстраивание взаимодействия вузов с отраслевыми предприятиями.

Сяо Вэйцин обосновывает необходимость комплексного подхода к построению курса аудиовизуального перевода, сочетающего академическую, профессиональную и познавательную составляющие. Автор предлагает модульную систему обучения, охватывающую перевод названий фильмов, субтитрирование и дубляж, что позволяет лучше соответствовать запросам индустрии [1, с. 65–70]. В дальнейших работах исследователь подчёркивает несоответствие традиционного формата обучения (с опорой на ручные методы) реальным производственным условиям и аргументирует целесообразность внедрения специализированного программного обеспечения для субтитрирования, а также использования методов проблемного обучения и моделирования профессиональных процессов для развития практических компетенций студентов [2, с. 44–47]. У Лэй, опираясь на опыт профильных медиавузов, разрабатывает модель группового прак-

тического обучения, которая охватывает полный цикл производства от создания субтитров до постпродакшена и озвучивания. Такая модель способствует укреплению партнёрства вузов и бизнеса [3, с.72–75]. Чжан Цзюань в сравнительном анализе китайских программ с британскими курсами по аудиовизуальному переводу фиксирует дефицит узкоспециализированных направлений в китайской системе подготовки, а также недостаточность аппаратно-программного обеспечения [4, с. 70–86]. Существующая учебно-методическая база характеризуется определёнными ограничениями: действующие учебники в основном сводятся к перечню переводческих приёмов и не учитывают жанрово-стилистическую дифференциацию аудиовизуальных материалов. Актуальной задачей остаётся классификация учебных ресурсов по тематическим блокам и достижение баланса между формированием переводческих стратегий и развитием стилистической компетенции обучающихся [5, с. 112].

При этом преобладающая часть китайских исследований ориентирована на англо-китайский вектор аудиовизуального перевода. Эмпирические работы, посвящённые мультимодальной адаптации коротких видео для русскоязычной аудитории, а также методическим способам реализации эмпатийной коммуникации в переводческой практике, в китайском академическом поле практически не представлены.

В российской системе преподавания аудиовизуального перевода наблюдается переход от текстоцентричного подхода к комплексной мультимодальной парадигме. Основное внимание в современных исследованиях уделяется совершенствованию методик обучения и повышению квалификации преподавательского состава.

М.М. Степанова фиксирует в российских вузах две существенные проблемы: дефицит у преподавателей практического отраслевого опыта и нехватку специализированных учебно-методических материалов. В качестве решения автор предлагает интегрировать методологию аудиовизуального перевода в программы преддипломной и послевузовской подготовки педагогических кадров, а также развивать совместные тренинговые площадки с участием медиакомпаний [6, с. 33–46]. В дальнейших исследованиях была разработана специализированная методика перевода образовательных видеоматериалов, предполагающая обязательное включение в учебный курс трёх модулей: интерпретация аудиовизуального контента, работа с профессиональной терминологией и применение систем компьютерного перевода [7, с. 46–58]. Эмпирические данные последних лет подтверждают, что внедрение заданий по аудиовизуальному переводу в обучение студентов младших курсов способствует устойчивому формированию их профессиональных компетенций. При этом в практике закадрового озвучивания на русский язык целесообразно придерживаться нейтральной переводческой позиции, обеспечивающей баланс между сохранением исходного смысла и учётом ожиданий целевой аудитории [8, с. 85–103; 9, с. 160–169].

Вместе с тем современные российские исследования ориентированы преимущественно на анализ универсального аудиовизуального контента и не охватывают разработку методик двунаправленного китайско-российского аудиовизуального перевода, нацеленных на трансляцию нарративов традиционной китайской культуры.

Обобщение китайских и российских источников позволяет заключить, что преобладающая часть работ сосредоточена на проектировании общей структуры учебных курсов. При этом до настоящего времени не реализована интеграция модели коммуникации 5W Г. Лассуэлла и теории эмпатийной коммуникации, а также не предложены многоуровневые переводческие стратегии для коротких видео, способные одновременно гарантировать точность передачи информации и формирование эмоционального резонанса. Это обусловливает сохранение ряда актуальных проблем в обучении русскоязычному аудиовизуальному переводу, в частности, шаблонности в передаче культурных смыслов, искажения эмоционального посыла и недостаточного развития мультимодального мышления у обучающихся. Указанные лакуны определяют значительный потенциал для научной новизны и инновационных решений в рамках настоящего исследования.

1.2 Внутренняя логика адаптации модели коммуникации 5W и теории эмпатийной коммуникации к переводу коротких видео

Перевод представляет собой межкультурную коммуникативную деятельность, предполагающую трансформацию языковых знаков в соответствии с целевым социокультурным контекстом. Модель коммуникации 5W, разработанная Г. Лассуэллом в 1948 году, позволяет декомпозировать коммуникативный акт на пять базовых компонентов: коммуникатор, сообщение, канал, аудитория и эффект – и тем самым формирует многоуровневую аналитическую рамку, релевантную для обучения мультимодальному переводу [10, с. 34].

В плоскости компонента «коммуникатор» переосмысляется профессиональная роль переводчика: он перестаёт выступать в качестве технического транслятора языковых единиц и позиционируется как ключевой коммуникатор и «привратник» межкультурного взаимодействия. В данном ракурсе от переводчика требуется гибкая корректировка стратегии с учётом коммуникативных целей, контекста трансляции и когнитивных характеристик целевой аудитории для обеспечения максимального прагматического эффекта [11, с. 100]. Компонент «сообщение» предполагает двухуровневую структуру передаваемого содержания – информационную и эмоциональную. В коротких видео о культурном наследии эти уровни реализуются синергетически: наряду с профессиональной информацией о памятниках культуры транслируется национально окрашенный эмоциональный посыл. На информационном уровне приоритетом выступает терминологическая точность, достигаемая посредством обращения к стандартизированным терминологическим базам. На эмоциональном уровне задача переводчика состоит в преодолении буквализма и в поиске эквивалентных средств выражения, способных воспроизвести сопоставимую эмоциональную силу в системе принимающего языка.

В рамках компонента «канал» учитываются технологические и перцептивные ограничения формата субтитров в коротких видео. Субтитры подчинены лимитам экранного пространства и хронометража, а также должны быть синхронизированы с видеорядом, звуковыми эффектами и артикуляцией персонажей. Переводческая задача в данном случае включает трансформацию синтаксических структур с учётом типологических различий русского и китайского языков, селективное сокращение избыточных элементов и координацию тайм-кодов для достижения межзнаковой координации вербального, аудиального и визуального рядов.

Компонент «аудитория» обусловливает необходимость ориентации перевода на когнитивный профиль русскоязычных реципиентов. Несмотря на устойчивый интерес российской аудитории к восточным историческим костюмам и жанру «сянься», у неё зачастую отсутствует достаточная фоновая осведомлённость о новейшей истории Китая и о культурно-исторических предпосылках утраты культурных ценностей. Это порождает эффект «культурной скидки», который требует проактивной минимизации когнитивной нагрузки на зрителя посредством адекватных переводческих решений [12, с. 157–159; 13, с. 57–65].

Наконец, в плоскости компонента «эффект» основным критерием эффективности перевода выступает формирование межкультурной эмпатии. Коммуникативный эффект интерпретируется двояко: как результативность распространения продукта за рубежом и как динамика развития профессиональных компетенций обучающихся. Ключевой целью становится преодоление языковых барьеров ради достижения эмоционального резонанса.

Теория эмпатийной коммуникации выполняет в исследовании функцию эмоционального ориентира. В отличие от консенсусной коммуникации, ориентированной на рациональное согласование смыслов, эмпатийная коммуникация направлена на передачу эмоционального состояния и инициирование у аудитории сопереживания [14, с. 48]. На примере видеоролика «Побег из Британского музея» это реализуется через антропоморфный нарратив культурных реликвий, призванный пробудить у зрителя чувство коллективной ностальгии. Задача русскоязычной адаптации заключается в воспроизведении данного эмпатийного эффекта. Включение теории эмпатийной коммуникации в учебный процесс позволяет актуализировать установку на то, что высшей целью перевода является «передача чувств», а не только «передача смысла». Переводной текст должен сохранять эмоциональную тональность оригинала, обеспечивая переход реципиента от когнитивного понимания фактов к глубокому эмоциональному сопереживанию, в том числе осознанию национальной скорби, связанной с утратой культурных ценностей.

Модель 5W и теория эмпатийной коммуникации дополняют друг друга: первая задаёт структурно-функциональную рамку переводческого процесса, вторая – его эмоционально-прагматический вектор. Их интеграция обеспечивает комплексный охват практических аспектов перевода коротких видео о культурном наследии на русский язык и позволяет системно решать задачи как профессиональной подготовки переводчиков, так и межкультурной трансляции культурно значимых смыслов.

2. Разработка трёхмерной системы переводческих стратегий «макроуровень – мезоуровень – микроуровень» и её многоуровневая аргументация на материале кейсов видеосериалов

В рамках поставленной задачи на материале полного цикла русскоязычной адаптации видеоролика «Побег из Британского музея» разработана трёхмерная концептуальная рамка переводческих стратегий, объединяющая следующие уровни: 1) макроуровень – контроль коммуникативного процесса (на базе модели 5W); 2) мезоуровень – усиление эмоционально-ценностного посыла (на основе теории эмпатийной коммуникации); 3) микроуровень – координация знаковых систем (в логике мультимодальности).

В ходе исследования обобщены три тиражируемые практические методики, применимые в учебном и профессиональном переводе: адаптация закадрового озвучивания в сочетании с субтитровыми комментариями; смысловой перевод, ориентированный на передачу эмпатии; межзнаковая координация. Многоуровневая верификация их эффективности проведена на репрезентативных примерах из видеоролика, что подтверждает жизнеспособность предложенной системы стратегий.

2.1 Макроуровень: стратегии переводчика-«привратника» на базе пяти элементов модели 5W

На макроуровне переводчик выполняет функцию ключевого «привратника» (gatekeeper) межкультурной коммуникации и реализует дифференцированные подходы к трансформации и дополнению информации применительно к каждому из пяти компонентов модели 5W: коммуникатор, сообщение, канал, аудитория, эффект. Основным практическим инструментом на данном уровне выступает комбинация «адаптация закадрового озвучивания + субтитровые комментарии», позволяющая управлять когнитивной нагрузкой и обеспечивать полноту передачи смыслов.

2.1.1 Компенсаторные комментарии для безречевых сцен

В безречевых кадрах, насыщенных культурно маркированными визуальными символами (太极拳, 吹糖人, 茶道, 京剧), возникает риск смысловых лакун для русскоязычной аудитории, не обладающей достаточным фоновым знанием для самостоятельной интерпретации этих кодов. Для преодоления данного разрыва применяется техника плавающих субтитров мелким кеглем в нижней части экрана, что позволяет восполнить недостающие культурные смыслы, не нарушая динамики восприятия видеоряда.

Так, для обозначения 太极拳 используется стратегия «транслитерация+родовое понятие»: «Тайцзицюань (китайское боевое искусство)», которая одновременно сохраняет этнокультурную специфику и обеспечивает семантическую прозрачность. Аналогично 吹糖人 передаётся как «Чуйтанжэнь (выдувные фигурки из карамели)»–транслитерация сочетается с кратким пояснением ремесленной технологии. В случаях, когда в русскоязычной традиции уже закрепились устойчивые эквиваленты (например, «культура чаепития», «пекинская опера»), дополнительные пояснения не требуются.

Данный подход демонстрирует компетентность переводчика-«привратника» в учёте ограничений медиаканала (экранное пространство, хронометраж) и когнитивных потребностей целевой аудитории. При жёстких лимитах формата субтитров техника компенсаторных комментариев позволяет эффективно транслировать культурно значимые смыслы, обеспечивая интерсемиотическую координацию вербального, визуального и аудиального компонентов и тем самым повышая прагматическую эффективность перевода.

2.1.2 Дифференцированная стратегия комментирования для озвучивания и субтитров

При переводе культурно насыщенных терминов с высокой информационной плотностью (в частности, буддийских понятий и антропоморфных наименований культурных реликвий) применяется дифференцированный подход, учитывающий специфику каналов передачи информации: в закадровом озвучивании используется лаконичная транслитерация, позволяющая сохранить естественный темп устной речи, а развёрнутые культурно-исторические пояснения выносятся в субтитры. Такое распределение функций обеспечивает баланс между перцептивной комфортностью восприятия и полнотой передачи культурно маркированных смыслов.

В качестве иллюстрации рассмотрим два репрезентативных примера.

Пример 1. 布袋和尚台词：**地藏**呀，你从前总嫌我的笑声吵闹.

В закадровом озвучивании реализуется компактная транслитерация: «Кшитигарбха, раньше ты ненавидел звук моего смеха».

В субтитровом комментарии даётся культурно-религиозная справка: «Кшитигарбха – один из четырёх наиболее почитаемых бодхисаттв».

Такая стратегия позволяет, с одной стороны, не нарушать ритмомелодическую организацию диалога и обеспечить естественное звучание реплики, а с другой – предоставить русскоязычной аудитории, в том числе не обладающей специальными знаниями в области буддийской культуры, необходимую фоновую информацию для понимания статуса персонажа.

Пример 2. 玉盏台词：**唐大马**，我是来给您送信的。信上写：唐大马，我是唐小马。一眨眼，我们已经163年没有见面了.

В закадровом озвучивании сохраняется лаконичная форма: «Тан Да Ма, я пришла передать вам письмо. Тан Да Ма, это Тан Сяо Ма. Мы не виделись 163 года».

Субтитровый комментарий раскрывает историко-культурный контекст: «Тан Да Ма и Тан Сяо Ма – парные скульптуры коней эпохи династии Тан, выполненные в технике трёхцветной керамики (саньцай)».

Представленный комментарий выполняет несколько прагматических функций: снимает потенциальное недоумение зрителя по поводу антропоморфного характера речи культурных реликвий, актуализирует их историко-художественную принадлежность и раскрывает культурно значимый подтекст фразы о 163 годах разлуки – отсылку к проблеме утраты и дисперсии культурного наследия. В результате последующие реплики, эмоционально окрашенные мотивами ностальгии, обретают для аудитории большую выразительность и смысловую глубину.

Таким образом, дифференцированное распределение переводческой нагрузки между каналами озвучивания и субтитрирования позволяет эффективно управлять когнитивной нагрузкой зрителя, обеспечивать адекватную трансляцию культурно маркированных единиц и усиливать эмоционально-ценностный посыл видеоконтента, что соответствует задачам мезоуровня (эмпатийная коммуникация) и микроуровня (интерсемиотическая координация) в рамках предложенной трёхмерной системы переводческих стратегий.

2.2 Мезоуровень: перевод, ориентированный на эмпатию, с дифференциацией культурных выражений на информационный и эмоциональный уровни

В рамках мезоуровня ключевым ориентиром выступает теория эмпатийной коммуникации, определяющая вектор обработки коммуникативного сообщения. Переводческая стратегия строится на дифференцированном подходе: при работе с профессиональной терминологией, относящейся к сфере культурного наследия, реализуется принцип максимальной точности; при передаче поэтических образов, языковой игры (в том числе омофонии) и буддийских концептов приоритетной задачей становится воспроизведение эмоционального ядра высказывания. Именно такое разграничение позволяет сформировать стратегию смыслового перевода, направленного на достижение эмпатического отклика у русскоязычной аудитории.

2.2.1 Информационный уровень: терминология культурного наследия с приоритетом точности

На информационном уровне термины, обозначающие объекты культурного наследия, выполняют функцию фактологического базиса сообщения, поэтому к их переводу предъявляются повышенные требования в отношении точности, профессиональной корректности и терминологической последовательности.

Проиллюстрируем данный подход на примере реплик персонажей.

Пример 3. 张永安：你是大英博物馆那只**玉壶**，你讲过很多遍了…

Перевод: Нефритовый горшок из Британского музея. Перестань это повторять!»

玉盏： 是盏， 是**中华缠枝纹薄胎玉壶**

Перевод: «Я – китайский нефритовый чайник (с тонкими стенками и ветвистыми узорами)».

В данном случае прослеживается сознательная дифференциация терминологической точности в зависимости от речевого субъекта. Обобщённое наименование «нефритовый горшок», прозвучавшее из уст журналиста Чжан Юнъаня, отражает обывательский неспециализированный взгляд на артефакт и потому передаётся в нейтрально-бытовой форме. В то же время, когда сам артефакт характеризует себя, перевод стремится к максимальной терминологической детализации: используется формулировка «китайский нефритовый чайник», а в скобках приводится уточняющая характеристика «с тонкими стенками и ветвистыми узорами». Такой приём позволяет маркировать уникальные технологические особенности изделия, в частности, приёмы тонкостенной обработки и орнаментальные мотивы сучжоуской школы резьбы по нефриту, и тем самым однозначно закреплять культурную принадлежность артефакта к китайскому нематериальному культурному наследию. Таким образом, на информационном уровне перевод не только фиксирует объективные характеристики объекта, но и выполняет культурно-просветительскую функцию, способствуя формированию у аудитории предметного представления о специфике традиционных ремёсел.

2.2.2 Эмоциональный уровень: трансформация культурных выражений, ориентированная на эмпатию

На эмоциональном уровне культурные выражения выполняют ключевую функцию в передаче доминирующего настроения произведения и формировании эмпатического отклика у аудитории. Основная задача переводчика при работе с подобными единицами состоит в сохранении эмоционального ядра оригинала при одновременной адаптации формы к когнитивным и лингвокультурным особенностям русскоязычного реципиента.

В качестве иллюстрации рассмотрим следующий пример.

Пример 4. Закадровый голос: 下一站是**瑰葭路**

Закадровое озвучивание: «Следующая остановка – **улица Гуйцзя**».

Субтитровый комментарий: «„Гуйцзя“ на китайском языке звучит так же, как „возвращение домой“».

В оригинале название улицы 瑰葭路 представляет собой намеренно созданный омонимичный символ. В китайской лингвокультурной среде фонетическое созвучие между 瑰葭 (guī jiā) и 归家 (guī jiā) (возвращение домой) мгновенно актуализирует смысловой пласт, связанный с возвращением культурных реликвий на родину, и вызывает у зрителя соответствующий эмоциональный отклик. Для русскоязычной аудитории, не владеющей китайской фонетикой, данная метафора остаётся скрытой, что потенциально ведёт к утрате значимого эмоционально-смыслового компонента.

Для преодоления этого барьера применена стратегия «транслитерация + семантическая компенсация». Транслитерированная форма «Гуйцзя» сохраняется в озвучивании, это позволяет сохранить культурно-специфическое звучание топонима и не нарушать перцептивную целостность кадра. В то же время субтитровый комментарий эксплицирует омонимичную связь и раскрывает основную идею «возвращения домой». Такой приём обеспечивает мгновенное понимание метафоры зрителем и воспроизводит задуманный автором эмпатийный эффект. Данный переводческий ход не только точно передаёт эмоциональный замысел оригинала, но и соответствует медиаспецифике коротких видео: субтитровые пояснения остаются лаконичными, наглядными и синхронизированными с визуальным рядом.

2.3 Микроуровень: адаптация к медиаспецифике коротких видео и применение стратегии межзнаковой координации

На микроуровне переводческая работа ориентирована на учёт жёстких технологических и перцептивных ограничений формата коротких видео. Субтитры в данном формате подчинены лимитам экранного пространства и хронометража, а переводной текст обязан быть строго синхронизирован с видеорядом, звуковыми эффектами и артикуляцией персонажей. Для достижения согласованности аудио-, визуального и текстового каналов коммуникации применяются специализированные приёмы: трансформация синтаксических конструкций с учётом типологических особенностей русского и китайского языков, редукция избыточной информации и координация времени отображения субтитров.

Пример 5. 愿山河无恙， 家国**永安**

Перевод: «Пусть наша страна останется невредимой, и будет в стране царить мир навсегда».

Субтитры отображаются на экране около 30 секунд; в этот период последовательно «выступают» все культурные реликвии из Китая и зарубежья.

Данная реплика выполняет функцию кульминационной точки видеоролика и обладает многослойной семантикой. Она семантически коррелирует с именем журналиста Чжан Юнъаня и перекликается с культурным подтекстом фарфоровой подушки с пожеланием «мира стране и семье». В процессе локализации переводчик реализовал покадровую координацию таймкодов, обеспечив межзнаковую синхронизацию вербального, визуального и музыкального компонентов.

Установленная длительность отображения субтитров (30 секунд) функционально соотнесена с визуальной кульминацией: коллективным появлением культурных реликвий и музыкальным сопровождением. Увеличенное время экспозиции текста не только позволяет русскоязычному зрителю полноценно осмыслить содержание пожелания, но и усиливает эмоциональный эффект за счёт пролонгированного воздействия. Таким образом достигается аудиовизуальный резонанс, в рамках которого зритель одновременно воспринимает и фактологическую информацию, и эмоционально-ценностный посыл.

3. Внедрение трехмерной переводческой стратегии в практическую подготовку переводчиков, верификация эффективности стратегии и формирование стандартизированной педагогической модели

Данная задача опирается на университетский курс «Перевод аудиовизуальных произведений». В качестве объектов практической подготовки выступают студенты, обучающиеся устному русскому переводу. В рамках курса в полном объеме внедряется обучение трехмерной переводческой стратегии. Эффективность применения стратегии для решения трех ключевых проблем в обучении проверяется путем сравнения переводов до и после применения методики. На основе этого обобщается тиражируемый алгоритм обучения русскоязычной адаптации коротких видео о культурном наследии, что позволяет достичь двойной образовательной цели: формирования профессиональных компетенций и воспитания культурных ценностей.

3.1 Общая структура практической подготовки

Практическая подготовка разделена на четыре последовательных этапа: предварительное теоретическое обучение, групповой полный цикл перевода, корректура и оптимизация переводов, а также итоговый разбор результатов. На предварительном этапе изучаются модель коммуникации 5W и теория эмпатийной коммуникации, объясняется трехмерная переводческая рамка и три практических метода: «адаптация закадрового озвучивания + субтитровые комментарии», «смысловой перевод, ориентированный на эмпатию» и «межзнаковая калибровка». На групповом этапе в качестве исходного материала используется полный видеоролик «Побег из Британского музея». Студенты самостоятельно выполняют весь цикл работ: первичный перевод реплик, создание субтитров, адаптацию сценария для закадрового озвучивания и добавление визуальных комментариев. На этапе корректуры преподаватель проверяет черновики на соответствие трехмерной стратегии, уделяя особое внимание исправлению трех типичных ошибок: буквалистского перевода культурно-насыщенных терминов, утраты эмоционального посыла и рассинхронизации субтитров с видеорядом. Завершается процесс коллективным разбором, в ходе которого сравниваются первоначальные и оптимизированные финальные переводы, формулируются типичные переводческие ошибки и пути их исправления.

3.2 Верификация эффективности практической подготовки: целенаправленное решение трех ключевых педагогических проблем

Во-первых, решение проблемы шаблонности в переводе культурно насыщенных терминов. До применения трехмерной стратегии студенты преимущественно прибегали к дословному переводу таких терминов, как «саньцай» (唐三彩), «узор из переплетающихся ветвей» (缠枝纹) или «Кшитигарбха» (地藏). Из-за этого переводы получались громоздкими и непонятными, создавая высокую когнитивную нагрузку на русскоязычного зрителя. После внедрения стратегии «адаптация озвучивания + субтитровые комментарии» устная речь стала лаконичной и плавной, а субтитры содержат профессиональные пояснения. Это обеспечивает баланс между эффективностью коммуникации и полнотой культурной информации.

Во-вторых, решение проблемы искажения эмоционального посыла. Первоначально студенты часто переводили метафоричные реплики («улица Гуйцзя», 缘起缘灭/ «начало и конец предопределены судьбой») дословно, из-за чего терялись ключевые эмоции оригинала: ностальгия и чувство фатальности. Метод смыслового перевода, ориентированного на эмпатию, учит студентов абстрагироваться от поверхностного значения слов и реконструировать эмоциональное выражение через понятные русскоязычной аудитории концепты судьбы и возвращения на родину, что значительно повышает эффективность межкультурной передачи чувств.

В-третьих, решение проблемы слабого развития мультимодального сознания. В черновиках студентов повсеместно встречались проблемы: субтитры были слишком длинными, время их отображения на экране было хаотичным, а текст не совпадал с ключевыми сценами на экране. Тренировка межзнаковой координации формирует у студентов мультимодальное мышление. Они учатся одновременно учитывать текст субтитров, артикуляцию персонажей, смену кадров и фоновую музыку, обеспечивая синергетическое аудио-визуально-текстовое воздействие.

3.3 Формирование тиражируемой педагогической модели русскоязычного перевода коротких видео о культурном наследии и образовательные результаты

После прохождения полного цикла практической подготовки в рамках данного исследования была разработана стандартизированная педагогическая модель: теоретическое введение (5W + эмпатийная коммуникация) → разбор трехмерной стратегии → групповой полный цикл мультимодального перевода → многоуровневая корректура (информационный / эмоциональный / медиальный уровни) → итоговый разбор и оптимизация результатов. Данная модель может быть напрямую интегрирована в практические занятия по русскому переводу коротких видео культурологической и исторической направленности, а также применима в отечественных курсах по аудиовизуальному переводу на русский язык.

В воспитательном аспекте данная система практической подготовки способствует качественной трансформации идентичности студентов: от «языковых ремесленников», фокусирующихся исключительно на трансформации текста, они переходят к роли межкультурных «привратников», способных осуществлять культурную интерпретацию, адаптировать текст под аудиторию и транслировать эмоции. В процессе адаптации видеороликов студенты глубже осознают тему утраченных культурных ценностей, укрепляют культурную уверенность и понимают свою миссию в сфере международной коммуникации. Формируется замкнутый образовательный цикл «перевод как средство продвижения культуры, культура как инструмент воспитания», который предоставляет целостный практический образец для подготовки высококвалифицированных специалистов в области русского перевода, обладающих твердыми языковыми навыками, способностью к культурной эмпатии и глобальным видением международной коммуникации в цифровую эпоху.

В ходе проведённого исследования на материале русскоязычной адаптации видеоролика «Побег из Британского музея» реализована интеграция модели коммуникации 5WГ. Лассуэлла и теории эмпатийной коммуникации. На базе анализа полного коммуникативного цикла сформирована практическая рамка китайско-российского мультимодального перевода коротких видео, посвящённых тематике культурного наследия.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что при переводе подобных видеоматериалов приоритетным ориентиром должен выступать конечный коммуникативный эффект. Выполняя функцию «привратника» межкультурного взаимодействия, переводчик посредством комплекса мультимодальных стратегий: адаптации закадрового озвучивания в сочетании с субтитровыми комментариями, а также смыслового перевода, ориентированного на эмпатию, эффективно преодолевает культурно-языковые барьеры и способствует формированию межкультурного эмоционального резонанса.

Внедрённая модель практической подготовки обеспечивает трансформацию профессиональной идентичности будущего переводчика от позиции «языкового конвертера» к роли транслятора культуры и позволяет выстроить тиражируемую педагогическую парадигму подготовки переводческих кадров.

Перспективными направлениями дальнейшей работы являются расширение тематического спектра переводимых материалов и совершенствование механизмов продвижения китайской культуры в русскоязычной среде с учётом обратной связи от зарубежной аудитории.

Библиографический список

1. Сяо В. Академичность, профессионализм, занимательность: исследование преподавания курса «Аудиовизуальный перевод». *Иностранные языки: теория и практика*. 2010; № 3: 65–70.
2. Сяо В. О техническом пути курса аудиовизуального перевода. *Китайские переводчики*. 2012; Т. 33, № 5: 44–47.
3. У Лэй. Исследование модели преподавания курса англо-китайского аудиовизуального перевода. *Вестник Китайской академии гражданской авиации*. 2021; Т. 32, № 3: 72–75.
4. Чжан Ц. Преподавание аудиовизуального перевода в Великобритании и его влияние на преподавание MTI в нашей стране. *Мир перевода*. 2020; № 1: 70–86.
5. Сяо В., Ду Л. От учебника к обучению: исследование преподавания аудиовизуального перевода в Китае с точки зрения учебников (2005–2019). *Иностранные языки: исследования*. 2020; Т. 37, № 1: 52–57, 112.
6. Степанова М.М. Методическая подготовка преподавателя к обучению студентов аудиовизуальному переводу. *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2019; № 29: 33–46.
7. Степанова М.М., Козуляев А.В., Соснина О.С. Обучение переводу образовательных видеоматериалов как подвиду аудиовизуального перевода. *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2020; № 33: 46–58.
8. Шевченко О.Г., Барабашёва И.В. Формирование профессиональных умений аудиовизуального переводчика в процессе интеграции дисциплин в вузе. *ПНиО*. 2025; № 2 (74): 85–103.

9. Кузяева О.П., Агинова Ю.Д. Реализация позиции переводчика в аудиовизуальном переводе. *Многоязычие в образовательном пространстве*. 2025; № 2: 160–169.
10. Инь Ф., Юй Ч., Дэн И. *Десять лекций по переводческой коммуникологии*. Чанша: Издательство Хунаньского педагогического университета, 2021.
11. Се К., Чжан С. «Трёхэтапная модель перевода и распространения» современной китайской литературы на основе коммуникативистики. *Иностранные языки: периодическое издание*. 2019; № 6: 98–107.
12. Лю Т. Исследование зарубежного распространения китайских веб-микросериалов: на примере «Побега из Британского музея». *Театральная семья*. 2025; № 24: 157–159.
13. Гуань С., Доу Ц. Анализ путей перевода и распространения китайских фильмов и телепередач в России в новую эпоху. *Преподавание русского языка в Китае*. 2025; Т. 44, № 1: 57–65.
14. Чжао Ц.К вопросу об эмпатийной коммуникации. *Современная коммуникация (Вестник Коммуникационного университета Китая)*. 2021; Т. 43, № 6: 47–52.

References

1. Syao V. Akademichnost', professionalizm, zanimatel'nost': issledovanie prepodavaniya kursa «Audiovizual'nyj perevod». *Inostrannye yazyki: teoriya i praktika*. 2010; № 3: 65-70.
2. Syao V. O tehnicheskom puti kursa audiovizual'nogo perevoda. *Kitajskie perevodchiki*. 2012; T. 33, № 5: 44-47.
3. U L`ej. Issledovanie modeli prepodavaniya kursa anglo-kitajskogo audiovizual'nogo perevoda. *Vestnik Kitajskoj akademii grazhdanskoj aviacii*. 2021; T. 32, № 3: 72-75.
4. Chzhan C. Prepodavanie audiovizual'nogo perevoda v Velikobritanii i ego vliyanie na prepodavanie MTI v nashej strane. *Mir perevoda*. 2020; № 1: 70-86.
5. Syao V., Du L. Ot uchebnika k obucheniyu: issledovanie prepodavaniya audiovizual'nogo perevoda v Kitae s tochki zreniya uchebnikov (2005-2019). *Inostrannye yazyki: issledovaniya*. 2020; T. 37, № 1: 52-57, 112.
6. Stepanova M.M. Metodicheskaya podgotovka prepodavatelya k obucheniyu studentov audiovizual'nomu perevodu. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2019; № 29: 33-46.
7. Stepanova M.M., Kozulyaev A.V., Sosnina O.S. Obuchenie perevodu obrazovatel'nyh videomaterialov kak podvidu audiovizual'nogo perevoda. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2020; № 33: 46-58.
8. Shevchenko O.G., Barabasheva I.V. Formirovanie professional'nyh umenij audiovizual'nogo perevodchika v processe integracii disciplin v vuze. *PNiO*. 2025; № 2 (74): 85-103.
9. Kuzyaeva O.P., Aginova Yu.D. Realizaciya pozicii perevodchika v audiovizual'nom perevode. *Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve*. 2025; № 2: 160-169.
10. In' F., Yuj Ch., D`en I. *Desyat' lekcij po perevodcheskoj kommunikologii*. Chansha: Izdatel'stvo Hunan'skogo pedagogicheskogo universiteta, 2021.
11. Se K., Chzhan S. «Treh`etapnaya model' perevoda i rasprostraneniya» sovremennoj kitajskoj literatury na osnove kommunikativistiki. *Inostrannye yazyki: periodicheskoe izdanie*. 2019; № 6: 98-107.
12. Lyu T. Issledovanie zarubezhnogo rasprostraneniya kitajskih veb-mikroserialov: na primere «Pobega iz Britanskogo muzeya». *Teatral'naya sem'ya*. 2025; № 24: 157-159.
13. Guan' S., Dou C. Analiz putej perevoda i rasprostraneniya kitajskih fil'mov i teleperedach v Rossii v novuyu `epohu. *Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae*. 2025; T. 44, № 1: 57-65.
14. Chzhao C.K voprosu ob `empatijnoj kommunikacii. *Sovremennaya kommunikaciya (Vestnik Kommunikacionnogo universiteta Kitaya)*. 2021; T. 43, № 6: 47-52.

Статья поступила в редакцию 27.06.26

УДК 378.147:796 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-43-47

***Ma Rong**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: 382343204@qq.com*
***Tang Lili**, Master of Education, Associate Professor, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: 544087560@qq.com*
***Kuang Mingliang** (corresponding author), Master of Education, Professor, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: 9259263@qq.com*

VIRTUAL DEPARTMENT FOR CONTINUOUS PERSONNEL TRAINING IN THE FIELD OF PHYSICAL EDUCATION IN BORDER REGIONS: CONSTRUCTION LOGIC AND OPERATION MECHANISM (THE CASE OF XUAR). The article addresses the problem of continuous personnel training in the field of physical education in border regions, set against the backdrop of the digital transformation of education and school physical education reform. The virtual department (virtual teaching and research unit) is defined as a new type of professional development community for educators, relying on digital platforms as technological support and implementing coordinated participation of multiple subjects. "Continuity" is interpreted as three-level integration – temporal, spatial, and knowledge-based. Based on an analysis of structural difficulties in physical education personnel training in the Xinjiang Uyghur Autonomous Region (XUAR), the article constructs a four-dimensional construction logic – value, organizational, knowledge, and technological – and proposes five operation mechanisms: subject coordination, resource co-creation, activity generation, digital support, and evaluation improvement. These five mechanisms are not a simple enumeration: they form a cycle across three links of "input – process – feedback". Subject coordination and resource co-creation constitute the input link; activity generation and digital support constitute the process link; evaluation improvement constitutes the feedback link, closing the operation results into a new cycle. The study offers an organizational reference for innovating personnel training models in physical education in border regions, for building a support system for the professional development of physical education teachers, and for the scholarship of teaching and learning of university faculty in the field of physical education.
Keywords: **border regions, physical education in XUAR, continuous personnel training, virtual department, construction logic, operation mechanism**

***Ма Жун**, канд. пед. наук, проф., Синьцзянский педагогический университет, г. Урумичи, E-mail: 382343204@qq.com*
***Тан Лили**, магистр педагогики, доц., Синьцзянский педагогический университет, г. Урумичи, E-mail: 382343204@qq.com*
***Куан Минлян**, магистр педагогики, проф., Синьцзянский педагогический университет, г. Урумичи, E-mail: 382343204@qq.com*

ВИРТУАЛЬНАЯ КАФЕДРА СКВОЗНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В ОБЛАСТИ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРИГРАНИЧНЫХ РЕГИОНАХ: ЛОГИКА ПОСТРОЕНИЯ И МЕХАНИЗМ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СУАР)

Статья посвящена проблеме сквозной подготовки кадров в области физкультурного образования в приграничных регионах в условиях цифровой трансформации образования и реформы школьного физического воспитания в новую эпоху. Виртуальная кафедра определяется как новая базовая учебно-методическая организация профессионального развития педагогов, опирающаяся на цифровые технологии и реализуемая через скоординированное участие множества субъектов. «Сквозность» трактуется как трёхуровневая интеграция: временна́я, пространственная и знаниевая. На основе анализа структурных затруднений в подготовке кадров в области физкультурного образования в Синьцзян-Уйгурском автономном районе выстраивается логика построения по четырём измерениям: ценностному, организационному, знаниевому и технологическому. Предлагаются пять механизмов функционирования: координация субъектов, со-создание ресурсов, генерация учебно-методических мероприятий, цифровая поддержка и совершенствование оценивания, образующих цикл по трём звеньям «вход – процесс – обратная связь». Исследование предлагает организационный ориентир для инновации модели подготовки кадров в области физкультурного образования в приграничных регионах, для построения системы поддержки профессионального развития учителей физической культуры, а также для научно-педагогического роста преподавателей вузов в данной области.
Ключевые слова: **приграничные регионы, физкультурное образование в СУАР, сквозная подготовка кадров, виртуальная кафедра, логика построения, механизм функционирования**

1. Проект исследования и реформирования бакалаврского образования и преподавания в вузах СУАР: «Исследование построения и практической реализации виртуальной кафедры физкультурного образования с позиции интеграции производства, образования, научных исследований и практического применения» (XJGXJGPTB-2024159), 2024–2026.

2. Виртуальная кафедра уровня автономного района «Виртуальная кафедра сквозной подготовки кадров в области физкультурного образования в Синьцзяне», 2025–2026.

3. Проект исследования и реформирования бакалаврского образования в вузах СУАР: «Исследование модели трёхмерно-согласованного построения комплекса дисциплин подготовки учителей физической культуры в контексте системной интеграции» (XJGXJGPTB-2025063), 2025–2027.

Школьное физическое воспитание является базовым звеном реализации концепции «Здоровье превыше всего» и всестороннего физического и психологического развития учащихся. Начиная с «Программы «Здоровый Китай 2030»» до «Программы создания спортивной державы» и далее до «Заключения о всестороннем усилении и совершенствовании школьной физкультурной работы в новую эпоху» государством сформулирован ряд системных требований к физическому воспитанию подростков, к управлению школьной физкультурой и к профессиональному развитию учителей физической культуры [1–3]. «Стандарт по дисциплине «Физическая культура и здоровье» в обязательном образовании (редакция 2022 г.)» закрепляет в качестве базового пути формулу «обучить – упорно тренироваться – регулярно соревноваться» [4].

Одновременно с этим цифровая трансформация образования меняет способы предоставления образовательных ресурсов, координации учебно-методической работы учителей и управления качеством. Высококачественное развитие школьной физкультуры теперь не сводится к увеличению количества часов, инвентаря и видов спортивной активности: цепочка подготовки учителей и формы организации учебно-методической работы также нуждаются в реконструкции [5; 6].

Актуальность исследования связана с тем, что в приграничных регионах, таких как Синьцзян-Уйгурский автономный район (СУАР), эта проблема приобретает ещё большую остроту. СУАР обширен по территории: между городскими школами, уездными, сельскими, школами скотоводческих районов и учебными пунктами существуют заметные различия в кадровом составе, специализированной подготовке, оснащении спортивных площадок и инвентарём, состоянии сетевой инфраструктуры и возможностях участия в учебно-методической работе. Вместе с тем СУАР располагает богатыми ресурсами: национальными традиционными видами спорта, школьным футболом, зимними видами спорта, активностями на открытом воздухе и др. Помимо укрепления здоровья учащихся, школьная физкультура здесь несёт функцию содействия общению и взаимодействию учащихся разных национальностей и воспитания чувства единства китайской нации [7].

Главное управление высшего образования Министерства образования Китайской Народной Республики (КНР) определяет виртуальную кафедру как новую базовую учебно-методическую структуру эпохи информатизации [8]. Существующие исследования этой организационной формы ведутся преимущественно с точки зрения её организационных свойств [9], свойств сообщества [10] и цифровых свойств [11]. Обсуждение, ориентированное на физкультурное образование, приграничные регионы и сквозную подготовку кадров, остаётся ограниченным.

Цель исследования: обосновать логику построения и механизмы функционирования сквозной виртуальной кафедры подготовки кадров в области физкультурного образования в приграничных регионах (на примере СУАР).

Задачи исследования: во-первых, выявить структурные затруднения, существующие в подготовке кадров в области физкультурного образования в СУАР; во-вторых, определить логику построения сквозной виртуальной кафедры; в-третьих, раскрыть механизмы, обеспечивающие её регулярное функционирование, и установить структурные отношения, формирующиеся между этими механизмами.

Объектом исследования является сквозная подготовка кадров в области физкультурного образования в СУАР, предметом – логика построения и механизмы функционирования сквозной виртуальной кафедры.

Методологическую основу составляют теоретико-конструктивный анализ, анализ научной литературы, сравнительно-сопоставительный и системно-структурный подходы.

Научная новизна заключается в распространении исследования виртуальной кафедры на специфический контекст подготовки кадров в области физкультурного образования в приграничных регионах и в представлении пятичленной структуры механизмов функционирования.

Теоретическая значимость состоит в уточнении связей между профессиональным развитием педагогов, учебно-методическим сообществом, региональной координацией и цифровым управлением.

Практическая значимость заключается в возможности использования предложенной рамки для подготовки будущих учителей и профессионального развития школьных учителей физической культуры.

Построение сквозной виртуальной кафедры подготовки кадров в области физкультурного образования

С точки зрения организационных свойств Сан Синьминь и др. рассматривают виртуальную кафедру как новый тип учебно-исследовательской организации, сочетающий онлайн- и офлайн-форматы, делая акцент на межвузовском совместном инновировании преподавательско-студенческих команд, исследовательских учебных проектах и сопутствующих институциональных преобразованиях [9]. Исследования, выполненные в общинной перспективе, указывают, что виртуальная кафедра представляет собой кооперативное учебно-образовательное сообщество, сформированное посредством трансграничного обучения, договорного регулирования и взаимного дополнения преимуществ [10]. Лю Хуэй и Фэн Сюмэн с позиций новой организационной системы утверждают, что строительство виртуальной кафедры должно сочетать проблемную ориентацию с ориентацией на результат, оперативное управление с механизмами стимулирования, а также многостороннее оценивание с метаоцениванием [12].

На пути построения Ли Сюэ и Чжан Цзяцюн указывают, что в нынешних виртуальных кафедрах вузов существуют четыре класса проблем: относительно недостаточное развитие виртуальных учебно-методических ресурсов, недостаточное применение виртуальных учебно-методических моделей, потребность в оптимизации управленческих механизмов и слабая поддержка преподавания со стороны платформ [13]. Чжан Кэцзюнь и др., рассматривая ключевое содержание строительства виртуальной кафедры с позиций цифровизации, обобщают его в четырёх аспектах: учебно-методические ресурсы, учебно-методическое поле, учебно-методическая модель и учебно-методическое оценивание [11]. Исследования также указывают, что эффективное профессиональное развитие учителей характеризуется содержательной сфокусированностью, активным обучением, кооперативным обсуждением, практической демонстрацией, экспертной поддержкой, обратной рефлексией и продолжительностью по времени [14]; профессиональное обучение учителей физической культуры более зависит от долгосрочного кооперативного практического сообщества, нежели от краткосрочных коллективных сборов [15].

В качестве ядра настоящей работы рассматриваются сквозная подготовка кадров и профессиональное развитие педагогов; теоретическая поддержка получена с четырёх сторон.

Во-первых, теория подготовки кадров по специальности «Физкультурное образование». «Заключение о всестороннем усилении и совершенствовании школьной физкультурной работы в новую эпоху» и «Стандарт по дисциплине «Физическая культура и здоровье»» формулируют ясные требования к подготовке кадров по данной специальности, подчёркивая, что будущие учителя физкультуры должны достичь согласованного развития профессиональных теоретических знаний, преподавательских компетенций и педагогической идентичности [3; 4].Соответствующие исследования также указывают, что подготовка преподавательских компетенций будущих учителей физической культуры зависит от долгосрочной кооперативной практической среды [15].

Во-вторых, теория профессионального развития педагогов и педагогических исследований. Исследования подчёркивают, что непрерывное профессиональное становление требует содержательной сфокусированности, демонстрации практики, кооперативного обсуждения, экспертной поддержки, обратной рефлексии и продолжительного участия [14; 15]. Исследования образовательной науки преподавателей вузов (scholarship of teaching and learning) показывают также, что вузовский преподаватель может перевести проблемы преподавания в исследовательские и через инновационное проектирование, итеративное усовершенствование, открытое обсуждение и взаимную рецензию коллег превратить аудиторную работу в организованное педагогическое исследование [16].

В-третьих, теория трансграничного учебного сообщества. Ценность сообщества заключается в выходе за границы между вузом и школой, между городом и сельской местностью, между предпрофессиональной и профессиональной подготовкой; различные субъекты вокруг общих проблем устанавливают устойчивое взаимодействие [10; 15].

В-четвёртых, теория цифрового управления. В цифровой перспективе данные платформ, движение ресурсов, фиксация процесса и обратная связь оценивания должны совместно служить профессиональному развитию педагогов [11]. Исследования цифровой трансформации образования показывают, что цифровизация есть целостная реконфигурация организационных форм, логики учебно-методической работы и способов управления качеством [6].

Наряду с указанными теориями, региональные исследования СУАР обеспечивают контекстуальную поддержку. В парадигме «культурного орошения Синьцзяна» формулируется рамка отношений «множество – единое» между национальным традиционным спортом СУАР и общекитайской спортивной культурой [17].Работы по межкультурной трансляции национального традиционного спорта подчёркивают межсубъектные отношения между субъектами передачи, трансляции и принятия [7].Исследования встроенного обучения физической культуре в полиэтническом контексте высшей школы СУАР указывают на проблемы нечёткой целевой ориентации, механистичности применения методов и недостаточной обратной связи [18].

В настоящей работе сквозная виртуальная кафедра подготовки кадров в области физкультурного образования в СУАР определяется следующим образом: это новое учебно-методическое сообщество профессионального развития педагогов, опирающееся на цифровую платформу как технологическую поддержку, ориентирующее исследовательскую деятельность на проблемы преподавания физкультурного образования и реализующее совместное участие преподавателей вузов, региональных методистов, школьных учителей физической культуры и будущих учителей физической культуры с целью сквозной подготовки от предпрофессионального этапа к профессиональному и сбалансированного перераспределения региональных ресурсов.

«Сквозность» в настоящей работе включает три уровня. Во-первых, временна́я сквозность означает охват виртуальной кафедрой непрерывного процесса развития учителя физической культуры от подготовки в педвузе до этапов рядового и ведущего учителя, и методиста. Во-вторых, пространственная сквозность означает преодоление физических расстояний между различными округами СУАР, между городскими и сельскими школами и учебными заведениями различных уровней через цифровую платформу. В-третьих, знаниевая сквозность означает содействие взаимной трансформации между теоретическими знаниями

вузов, практическим знанием школьной аудитории, культурными ресурсами национального традиционного спорта СУАР и цифровым педагогическим знанием. Три уровня сквозности взаимно поддерживают друг друга: временна́я сквозность решает проблему непрерывности цепочки профессионального становления учителя; пространственная – проблему сбалансированности обращения региональных ресурсов; знаниевая – проблему целостности производства педагогического знания.

Практические аспекты функционирования сквозной виртуальной кафедры физкультурного образования в СУАР

Программы подготовки по специальности «Физкультурное образование» в вузах обычно акцентируют двигательные навыки, педагогическую теорию и методику. Однако возможностей для попадания будущих учителей в реальную аудиторию школьной физкультуры недостаточно: ограничены систематические наблюдения уроков, диагностика занятий, послеурочные рефлексии и экспертная обратная связь. После вхождения в профессию рядовые школьные учителя физической культуры вновь склонны попадать в режим опыта без рефлексии. Краткосрочные курсы повышения квалификации могут обеспечить ознакомление с политикой и обновление навыков, но без сопровождающего наставничества, взаимной помощи коллег, экспертной диагностики и удостоверений изменений в преподавании их влияние с трудом конвертируется в устойчивые преподавательские компетенции. Эти результаты согласуются с выводами Дарлинг-Хаммонд и др., согласно которым фрагментарное, кратковременное и лишённое обратной связи обучение учителей с трудом превращается в изменения их аудиторного поведения [14].

Школьная физкультурная учебно-методическая работа в значительной мере выстроена вокруг таких рутин, как разработка планов уроков, открытые уроки, подготовка соревнований и подготовка к проверкам. Под влиянием экзаменационных циклов и индикаторов оценки школ многие учителя ограничивают учебно-методическую работу подготовкой к публичным урокам и заполнением формуляров, при этом ключевые вопросы преподавания не получают непрерывного исследовательского сопровождения. Сотрудничество между вузами и школами, между школами и учебно-методическими учреждениями часто остаётся на уровне выступлений и краткосрочных проектов: отсутствуют долгосрочные регулярно поддерживаемые исследования и общая исследовательская повестка. Нынешняя учебно-методическая работа испытывает дефицит исследовательских компетенций, ослабляющий генерацию знаний внутри школьной системы и научно-педагогический рост преподавателей вузов по специальности «Физкультурное образование».

Качественные учебно-методические ресурсы в СУАР сосредоточены в нескольких центральных городах, у ограниченного числа педвузов, в избранных школах и в отдельных проектах. Возникают трудности с тем, чтобы качественные курсовые образцы, разборы уроков, материалы по школьному футболу и зимним видам спорта, курсы по сохранению национальных традиционных видов спорта проникали в уездные, сельские, скотоводческие школы и учебные пункты. Дэн Сюцзюнь и др. в рамках исследования межкультурной трансляции национальных традиционных видов спорта посредством мобильных коротких видео указывают, что более «лёгкие» цифровые каналы помогают снизить порог распространения [7]. Однако в реальных школьных условиях это по-прежнему требует наличия организационно-управленческой и методически-кураторской системы.

Традиционные оценочные подходы в учебно-методической работе ориентированы на число мероприятий, количество участников, объём материалов и число представленных результатов; легко формируется представление, что количество мероприятий тождественно качеству. Если учительский корпус физической культуры не имеет долговременных наблюдений и инструментов обратной связи в области преподавательских компетенций, научно-педагогических результатов и педагогической идентичности, учебно-методическая работа лишается оснований для своего совершенствования. Сун Сяоци и То Ваньлян также обращают внимание на проблемы нечёткой целевой ориентации, механистичности методов и недостаточной обратной связи [18]. Разрешение этих проблем требует разработки многоисточниковой системы оценочных доказательств и встраивания её в обычный ход работы учителей.

Ценность виртуальной кафедры определяется тем, в какой мере она помогает учителям понимать, использовать, реконструировать и создавать преподавательские компетенции, а также тем, в какой мере она обеспечивает раннее понимание школьной аудитории будущими учителями, помогает начинающим учителям быстрее адаптироваться к рабочему месту, содействует формированию компетенций ведущих учителей в развивающих преподавание исследованиях. Сквозная виртуальная кафедра принимает в качестве ценностной ориентации проблемную направленность, центрирование на компетенциях и фокус на развитии учащихся.

Организационная структура сквозной виртуальной кафедры включает преподавателей вузов по специальности «Физкультурное образование», региональных методистов, школьных учителей физической культуры и будущих учителей физической культуры. Преподаватели вузов несут роли теоретического руководства, реформирования учебных программ и руководства педагогическим исследованием; региональные методисты – роли регионального координирования и контроля качества; школьные учителя – роли постановки реальных проблем и преобразования в практику; будущие учителя участвуют в наблюдениях, подготовке к урокам, экспериментировании, рефлексии и обратной связи с наставниками. Эти организационные отношения не носят административного характера: различные субъекты на одной платформе вокруг школьного урока разворачивают совместную деятельность; формируется цикл «проблемы приходят из аудитории – исследование входит в аудиторию – результаты возвращаются в аудиторию».

Физкультурная учебно-методическая работа давно обладает опытным преимуществом, однако если опыт не фиксируется, не анализируется, не валидируется и не передаётся, затрудняется поддержка масштабного профессионального развития. Исследования образовательной науки преподавания (scholarship of teaching and learning) указывают, что ядро строительства виртуальной кафедры состоит в том, чтобы переводить проблемы преподавания в исследовательские, проводить процесс преподавания через документированное исследование, передавать результаты в открытое обсуждение и взаимную рецензию [16]. В сквозной виртуальной кафедре СУАР производство педагогического знания представляется в четырёх типах ресурсов: библиотека уроков, библиотека проблем, библиотека исследовательских проектов и библиотека результативной трансформации.

Значимость цифровых технологий заключается не в замещении учителя, а в расширении возможностей учебно-методического сообщества к связям, фиксации, анализу и обратной связи. Платформа должна вести запись траекторий участия учителей, использования ресурсов, процесса исследования уроков, экспертных отзывов и действий по улучшению преподавания.

В условиях СУАР технологическая логика имеет дополнительное измерение адаптивности. В отдалённых районах различия в сетевой инфраструктуре, терминальных условиях и цифровых компетенциях учителей очевидны; строительство платформы не должно гнаться за функциональной перегруженностью. Приоритет отдаётся базовым функциям: низкопороговый доступ, видео в режиме ограниченной полосы пропускания, асинхронное участие, поиск ресурсов, разметка уроков, обратная связь от наставников и формирование архивов развития [6].

Регулярное функционирование сквозной виртуальной кафедры подготовки кадров в области физкультурного образования в СУАР требует устойчивых связей между субъектами, ресурсами, мероприятиями, технологиями и оцениванием. На основе ключевых исследований [7; 9–15; 17; 18] настоящая работа сводит механизмы функционирования к пяти аспектам: координация субъектов, со-создание ресурсов, генерация мероприятий, цифровая поддержка и совершенствование оценивания.

Эти пять механизмов не являются простым перечислением: они соединяются по трём звеньям: вход, процесс и обратная связь. Координация субъектов и со-создание ресурсов образуют звено входа; генерация мероприятий и цифровая поддержка – звено процесса; совершенствование оценивания – звено обратной связи, замыкающее результаты на новый цикл.

Преподаватели вузов отвечают за теоретическое руководство, реформирование учебных программ и руководство педагогическим исследованием; региональные методисты – за регионально-уровневое координирование, контроль качества, выявление и распространение опыта; школьные учителя физической культуры – за вклад в подлинные уроки, постановку проблем и преобразование исследований в практику; будущие учителя физической культуры – за наблюдения, подготовку, опытные уроки, рефлексию и взаимодействие с наставниками. Исследования Дэн Сюцзюня и др. по межсубъектным отношениям в межкультурной трансляции национального традиционного спорта указывают, что равноправное взаимодействие между субъектами передачи, трансляции и принятия имеет большое значение для эффективной активизации культурных ресурсов в национальных районах [7].

Координация субъектов реализуется через трёхуровневую структуру: ядро-команда, тематические команды и открытое сообщество. Ядро-команда состоит из преподавателей вузов, методистов и учителей-передовиков и отвечает за общий план и распределение задач; тематические команды формируются вокруг конкретных вопросов; открытое сообщество позволяет будущим учителям, начинающим учителям и учителям отдалённых школ включаться в обсуждения, обмениваться ресурсами и предлагать темы.

Содержание ресурсов организовано в четыре связанных слоя. Фиксируются записи реальных уроков из различных мест и проектов; библиотека проблем непрерывно накапливает реальные педагогические задачи учителей; курсы переплетают национальные традиционные виды спорта, школьный футбол, зимние виды спорта в локализованные программные модули; тренировка и безопасность образуют пакет сопровождающих материалов. Опираясь на исследовательские формулировки Чжан Цзиньцяо и др. о соотношениях «множество – единое» и «встроенное сосуществование» между национальным традиционным спортом СУАР и общекитайской спортивной культурой [17], локализованные курсовые ресурсы должны выражать культурное толкование, соблюдать стандарты обучения навыкам и предъявлять достаточный учёт безопасных рисков.

Для построения ресурсов необходим механизм обеспечения качества: можно установить процедуру из этапов «подача учителем – первичная рецензия методиста – экспертная рецензия – школьное испытание и обратная связь – динамическое обновление» для предотвращения накопления низкокачественных и дублирующихся ресурсов.

Полноценное учебно-методическое мероприятие обычно проходит через этапы совместной подготовки урока, фиксации/видеосъёмки в ходе урока, экс-

Таблица 1

Аналитическая рамка механизмов функционирования сквозной виртуальной кафедры физкультурного образования в СУАР

Механизм	Ключевые проблемы и контекст СУАР	Ключевые действия	Доказательства функционирования и качества
Координация субъектов	Несогласованность пред- и постпрофессионального этапов; межрегиональные слабые связи; работа с вузами, региональными методистами, школами разных типов (городские/сельские/скотоводческие) и с педагогической практикой будущих учителей	Создание трёхуровневой структуры: ядро-команда/ тематические команды/ открытое сообщество; установление режима совместного руководства преподавателями вузов, методистами и учителями-передовиками; включение результатов проектов национального переподготовительного проекта в общее пространство	Структура команд и список задач; общий журнал подготовки уроков; обратная связь наставников; архив развития будущих учителей; кейсы межвузовского взаимодействия
Со-создание ресурсов	Доступность качественных ресурсов в сочетании с трудностью их использования; локализация национальных видов спорта, школьного футбола, зимних видов спорта и активности на открытом воздухе; содействие здоровью	Построение четырёх библиотек: уроки, проблемы, исследовательские проекты и результаты для распространения; пятиэтапная процедура контроля качества (подача учителем, первичная рецензия методиста, вторичная рецензия эксперта, школьное испытание, динамическая итерация); двухступенчатая разработка ресурсов; присвоение авторства и лицензий	Реестр ресурсов с обновлениями; кейсы трансформации в аудиторию; обратная связь школ слабого уровня; отчёт о вторичной разработке
Генерация мероприятий	Одноразовость учебно-методических мероприятий, ориентация на демонстрации; нехватка площадок и оборудования; небольшие школы; несбалансированная тренировочно-соревновательная деятельность; курсификация национальных видов спорта	Определение тем на основе проблем; коллективная подготовка уроков онлайн/ разные интерпретации одного занятия/ исследование уроков, действие-исследование, экспертный диагноз, преподавательская стажировка будущих учителей, проектная мастерская округа	Реестр решений проблем; журнал наблюдений уроков; план усовершенствования; отчёты о повторных уроках; кейсы по микропроектам
Цифровая поддержка	Разрывы в платформенном инструментарии и в данных; различия в сетевой инфраструктуре, терминальном оснащении и цифровых компетенциях учителей в отдалённых районах	Низкопороговые функции платформы; портрет учителя; архив развития будущих учителей; стандарт разметки уроков; точная рекомендация ресурсов; диагностический отчёт по региональной учебно-методической работе	Журналы участия на платформе; данные использования ресурсов; диагностические записи по индивидуальной поддержке; отчёт уроков; архив практики будущих учителей; анализ регионального спроса
Совершенствование оценивания	Чрезмерный акцент на количественных показателях; редкая обратная связь по ходу процесса; нет точек роста; недостаточные доказательства научно-педагогического роста преподавателей вузов	Многоисточниковые доказательства: участие, выходы, трансформация и влияние; механизмы самооценки, коллегиальной оценки, экспертной оценки и оценки со стороны учащихся; вход результатов в новый цикл функционирования	Регулярные оценочные отчёты; кейсы изменений в преподавании; архив научно-педагогического роста преподавателей вузов; журнал обновлений тем

Примечание. Аналитическая рамка построена на основе [7; 9–15; 17; 18] и сопоставлена с условиями СУАР

пертной и коллегиальной диагностики после урока, повторного эксперимента и повторной обратной связи; цепочка от проблемы к усовершенствованию замыкается. Применительно к школьной физкультуре такие методы, как разные интерпретации одного занятия, экспертный диагноз с отложенным просмотром и учительско-наставническая мастерская округа позволяют учителям малых учебных пунктов и отдалённых школ полноценно участвовать в учебно-методической работе.

Действие-исследование должно стать обычной формой работы. Учителя выбирают из реального преподавания небольшие операционализуемые исследовательские задачи: например, как с помощью переноса тренировочной нагрузки повышать плотность тренировки на занятиях с большим числом учащихся, как использовать цифровые инструменты для оценки технических элементов, как организационно обеспечить безопасность игр национальных традиционных видов спорта в школьной аудитории. Будущие учителя физической культуры также вовлекаются в эту работу: соответствующая часть курсов педагогической подготовки и педагогической практики переносится в виртуальную кафедру; будущие учителя ведут наблюдения, ведут протоколы, участвуют в обсуждениях.

Виртуальная кафедра, опираясь на данные платформы, формирует портреты развития учителей. Архив развития включает данные участия, ресурсной активности, исследовательской деятельности, преподавательской практики и обратной связи; через определённый период идентифицируются точки роста и недостающие компетенции и предлагаются индивидуальные рекомендации по ресурсам, темам учебно-методической работы и доступу к экспертам.

Диагностика уроков выполняется через анализ видеозаписи и обратной связи учеников. Анализируются такие показатели, как доля времени организации урока, плотность тренировки, диапазон физической нагрузки, плотность обратной связи учителя, признаки рисков безопасности для разработки конкретных предложений по улучшению. Это требует адаптации платформы к местным условиям СУАР: видео с низкой пропускной способностью, асинхронная просматриваемость, разметка ключевых сегментов с целью обеспечить участие в исследовании уроков учителям из самых разных мест.

Совершенствование оценивания – это не учёт результатов в конце мероприятий, а сквозная управленческая практика качества по всему процессу функционирования. Содержание оценивания развёртывается по четырём уровням: участие, выходы, трансформация и влияние; субъекты оценивания включают самооценку учителей, коллегиальную оценку, оценку экспертами, оценку методистов, обратную связь будущих учителей и оценку опыта обучения учениками [14]. Результаты оценивания возвращаются в следующий цикл: в выбор тем мероприятий, в перенаправление формирования ресурсов, в оптимизацию функций платформы и в индивидуальные планы поддержки учителей. Сун Сяоци и То Ваньлян также отмечают, что встроенное обучение физической культуре должно проходить через непрерывное отслеживание и процессное оценивание для динамической оптимизации учебных планов [18].

Здесь имеется обязательная этическая граница. Школьные занятия затрагивают изображения учеников, телесные данные и медицинскую информацию; сбор и использование данных платформой обязаны соблюдать принципы информированного согласия, минимальной необходимости, классифицированных полномочий доступа и безопасного хранения. Оценивание учителей не должно скатываться в простое ранжирование, а должно служить профессиональному развитию.

Таким образом, цель работы достигнута, настоящее исследование рассматривает построение сквозной виртуальной кафедры подготовки кадров в области физкультурного образования в СУАР как организационный ответ на цифровую трансформацию образования, реформу школьной физкультуры в новую эпоху и стремление к высококачественному региональному развитию.

Сформулированы ответы на три поставленные исследовательские задачи. С точки зрения структурных затруднений выявлены четыре класса проблем в системе подготовки кадров в области физкультурного образования в СУАР: несогласованность предпрофессиональной и профессиональной подготовки, недостаточная координация преподавания и исследования, ограниченная радиация качественных ресурсов и слабость механизмов оценивания. С точки зрения логики построения сквозная виртуальная кафедра принимает в качестве ценностного ядра формирование преподавательских компетенций учителей и развитие учащихся, опирается на координированное участие преподавателей вузов, учебно-методических учреждений, школьных учителей и будущих учителей как на организационную основу, использует производство педагогического знания как путь работы со знанием и принимает поддержку управления данными учебно-методической работы как технологическую ориентацию. С точки зрения механизмов функционирования пять механизмов соединяются по схеме «вход – процесс – обратная связь», образуя структурную основу регулярного функционирования сквозной виртуальной кафедры.

Настоящая работа впервые распространяет исследование виртуальной кафедры от общего смысла «новой базовой учебно-методической организации в высшей школе» на специфический контекст подготовки кадров в области физкультурного образования в приграничных регионах. Предложенная пятичленная структура механизмов функционирования, интегрированная в схему «вход – процесс – обратная связь», является концептуальным вкладом, не имеющим прямых аналогов в литературе по виртуальным кафедрам физкультурного образования. Введение трёх уровней сквозности (временнáя, пространственная, знаниевая) обеспечивает операционализуемую рамку для анализа непрерывности профессионального становления учителей физической культуры в условиях регионального неравенства.

Теоретическое значение настоящей работы заключается в сосредоточении внимания на внутренних связях между профессиональным развитием педагогов в высшей школе, сообществом профессионального развития педагогов, координацией региональной учебно-методической работы и цифровым управлением. Практическое значение состоит в предоставлении оперативного организационного направления для подготовки будущих учителей по специальности «Физкультурное образование» в СУАР, профессионального развития школьных учителей физической культуры, экспертного руководства методистов, научно-педагогического роста (scholarship of teaching and learning) преподавателей вузов, обращения качественных учебно-методических ресурсов и локализованного развития курсов школьной физкультуры. Предложенная рамка может быть адаптирована для аналогичных задач в других приграничных регионах с выраженным культурным и инфраструктурным неравенством.

Настоящее исследование является теоретико-конструктивным; валидность предложенной рамки требует дальнейшей эмпирической проверки посредством анализа данных функционирования платформы, материалов интервью с учителями, архивов роста будущих учителей, протоколов наблюдения уроков и оценочных данных учебной грамотности учащихся. Конкретные практические пути сквозной виртуальной кафедры в области профессиональной подготовки до и после трудоустройства, в сбалансированном распределении региональных ресурсов, в реформе аудитории и в цифровом управлении оцениванием будут рассмотрены в отдельной работе. Статья адресована исследователям в области педагогики физической культуры и высшего образования, специалистам в сфере образовательной политики приграничных регионов, а также руководителям программ профессионального развития учителей.

Библиографический список

1. *Программа «Здоровый Китай – 2030»*. ЦК КПК, Государственный совет КНР. Пекин, 2016.
2. *Программа создания спортивной державы*. ЦК КПК, Государственный совет КНР. Пекин, 2019.
3. *Заключение о всестороннем усилении и совершенствовании школьной физкультурной работы в новую эпоху*. Канцелярия ЦК КПК, Канцелярия Государственного совета КНР. Пекин, 2020.
4. *Стандарт учебной дисциплины «Физическая культура и здоровье» в обязательном образовании (редакция 2022 г.)*. Министерство образования КНР. Пекин: Издательство Пекинского педагогического университета, 2022.
5. *Стандарт цифровой грамотности учителей: JY/T 0646–2022*. Министерство образования КНР. Пекин, 2022.
6. Чжу Ч., Ху Ц. Стратегические практики и перспективы развития цифровой трансформации образования. *Дяньхуа цзяоюй яньцзю*. 2022; № 1: 5–15.
7. Дэн С. и др. Демонстрация, репрезентация и реконструкция: межкультурная трансляция национальных традиционных видов спорта СУАР посредством мобильных коротких видео. *Ухань тиюй сюэюань сюэбао*. 2026; Т. 60, № 2: 53–60.
8. *Уведомление о проведении пилотного строительства виртуальных кафедр: Цзяогаосы хань*. Главное управление высшего образования Министерства образования КНР. Пекин, 2021; № 10.
9. Сан С., Цзя И., Цзяо Ц. и др. Теоретическое и практическое исследование строительства виртуальной кафедры в вузах. *Чжунго гаоцзяо яньцзю*. 2021; № 11: 91–97.
10. Чэнь Ц., Се Ч. Логическая рамка и пути продвижения строительства виртуальной кафедры в условиях цифровой трансформации. *Дяньхуа цзяоюй яньцзю*. 2023; № 6: 33–40.
11. Чжан К. и др. Эволюция, содержание и пути строительства виртуальной кафедры с точки зрения цифровизации. *Гаодэн гунчэн цзяоюй яньцзю*. 2024; № 4: 167–173.
12. Лю Х., Фэн С. Исследование путей построения новой организационной системы виртуальной кафедры в эпоху «Интеллект+». *Чжунго дасюэ цзяосюэ*. 2023; № 8: 82–91.
13. Ли С., Чжан Ц. Содержание, вызовы и пути продвижения строительства виртуальной кафедры в вузах. *Цзяоюй лилунь юй шицзянь*. 2024; Т. 44, № 33: 9–13.
14. Darling-Hammond L., Hyler M.E., Gardner M. *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017.
15. Armour K.M., Yelling M.R. Effective Professional Development for Physical Education Teachers: The Role of Informal, Collaborative Learning. *Journal of Teaching in Physical Education*. 2007; T. 26, № 2: 177–200.
16. Цао М. Внутренняя логика и направления практики строительства виртуальной кафедры в вузах. *Чжунго дяньхуа цзяоюй*. 2024; № 2: 78–84.
17. Чжан Ц., Ли И. «Культурное орошение Синьцзяна»: дискурсивная система и практические пути национального традиционного спорта СУАР. *Бэйцзин тиюй дасюэ сюэбао*. 2022; Т. 45, № 9: 88–100.
18. Сун С., То В. Исследование проблем встроенного полиэтнического физкультурного образования в вузах СУАР и развития качества преподавания. *Цзяоюй лилунь юй шицзянь*. 2019; Т. 39, № 12: 59–60.

References

1. *Programma «Zdorovyj Kitaj – 2030»*. CK KPK, Gosudarstvennyj sovet KNR. Pekin, 2016.
2. *Programma sozdaniya sportivnoj derzhavy*. CK KPK, Gosudarstvennyj sovet KNR. Pekin, 2019.
3. *Zaklyuchenie o vsestoronnem usilenii i sovershenstvovanii shkol'noj fizkul'turnoj raboty v novuyu `epohu*. Kancelyariya CK KPK, Kancelyariya Gosudarstvennogo soveta KNR. Pekin, 2020.
4. *Standart uchebnoj discipliny «Fizicheskaya kul'tura i zdorov'e» v obyazatel'nom obrazovanii (redakciya 2022 g.)*. Ministerstvo obrazovaniya KNR. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo pedagogicheskogo universiteta, 2022.
5. *Standart cifrovoj gramotnosti uchitelej: JY/T 0646-2022*. Ministerstvo obrazovaniya KNR. Pekin, 2022.
6. Chzhu Ch., Hu C. Strategicheskie praktiki i perspektivy razvitiya cifrovoj transformacii obrazovaniya. *Dyan'hua czyaoyuj yan'czyu*. 2022; № 1: 5-15.
7. D`en S. i dr. Demonstraciya, reprezentaciya i rekonstrukciya: mezhkul'turnaya translyaciya nacional'nyh tradicionnyh vidov sporta SUAR posredstvom mobil'nyh korotkih video. *Uhan' tiyuj syu`eyuan' syu`ebao*. 2026; T. 60, № 2: 53-60.
8. *Uvedomlenie o provedenii pilotnogo stroitel'stva virtual'nyh kafedr: Czyaogaosy han'*. Glavnoe upravlenie vysshego obrazovaniya Ministerstva obrazovaniya KNR. Pekin, 2021; № 10.
9. San S., Czya I., Czyao C. i dr. Teoreticheskoe i prakticheskoe issledovanie stroitel'stva virtual'noj kafedry v vuzah. *Chzhungo gaoczyao yan'czyu*. 2021; № 11: 91-97.
10. Ch`en' C., Se Ch. Logicheskaya ramka i puti prodvizheniya stroitel'stva virtual'noj kafedry v usloviyah cifrovoj transformacii. *Dyan'hua czyaoyuj yan'czyu*. 2023; № 6: 33-40.
11. Chzhan K. i dr. `Evolyuciya, soderzhanie i puti stroitel'stva virtual'noj kafedry s tochki zreniya cifrovizacii. *Gaod`en gunch`en czyaoyuj yan'czyu*. 2024; № 4: 167-173.
12. Lyu H., F`en S. Issledovanie putej postroeniya novoj organizacionnoj sistemy virtual'noj kafedry v `epohu «Intellekt+». *Chzhungo dasyu`e czyaosyu`e*. 2023; № 8: 82-91.
13. Li S., Chzhan C. Soderzhanie, vyzovy i puti prodvizheniya stroitel'stva virtual'noj kafedry v vuzah. *Czyaoyuj lilun' yuj shiczyan'*. 2024; T. 44, № 33: 9-13.
14. Darling-Hammond L., Hyler M.E., Gardner M. *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017.
15. Armour K.M., Yelling M.R. Effective Professional Development for Physical Education Teachers: The Role of Informal, Collaborative Learning. *Journal of Teaching in Physical Education*. 2007; T. 26, № 2: 177-200.
16. Cao M. Vnutrennyaya logika i napravleniya praktiki stroitel'stva virtual'noj kafedry v vuzah. *Chzhungo dyan'hua czyaoyuj*. 2024; № 2: 78-84.
17. Chzhan C., Li I. «Kul'turnoe oroshenie Sin'czyana»: diskursivnaya sistema i prakticheskie puti nacional'nogo tradicionnogo sporta SUAR. *B`ejczin tiyuj dasyu`e syu`ebao*. 2022; T. 45, № 9: 88-100.
18. Sun S., To V. Issledovanie problem vstroennogo poli`etnicheskogo fizkul'turnogo obrazovaniya v vuzah SUAR i razvitiya kachestva prepodavaniya. *Czyaoyuj lilun' yuj shiczyan'*. 2019; T. 39, № 12: 59-60.

Статья поступила в редакцию 04.06.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-47-51

***Mu Songyan**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: 976342070@qq.com*

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A DRIVING FORCE FOR RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN CHINESE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: CURRENT CHALLENGES, PARADIGM RECONSTRUCTION, AND PRACTICAL PATHS. The article examines innovative ways to integrate AI into the Russian language teaching system within Chinese higher education institutions. First, based on the Digital Literacy Standard for Teachers issued by the Ministry of Education of the

PRC and relevant UNESCO frameworks, a four-dimensional model of digital competencies for Russian language teachers is developed. This model includes “tool perception – integration into teaching – data-based feedback – professional growth,” and proposes a three-stage mechanism for their enhancement. Second, from the perspectives of pedagogical concepts, spatial forms, and evaluation systems, the article comprehensively justifies a strategy for a macro-reconstruction of the Russian language teaching paradigm in Chinese universities, aimed at a profound transition from “teacher-centeredness” to “student-centeredness.” Third, at the micro-practical level, the process of designing and implementing classroom activities for a practical Russian language course is explored based on the BOPPPS model, integrating the localized Russian intelligent tool “Alisa.” Special attention is paid to the effectiveness of the digital integration of elements related to “ideological and political education through the curriculum,” aimed at developing students’ high-order humanitarian competencies necessary for representing the “image of China” in the Russian language.

Keywords: **artificial intelligence, Russian language teaching in Chinese higher education institutions, pedagogical paradigm reconstruction, BOPPPS model, Alice AI**

***Му Сунянь**, канд. филол. наук, ст. преп., Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: 976342070@qq.com*

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ДВИЖУЩАЯ СИЛА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КИТАЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ, РЕКОНСТРУКЦИЯ ПАРАДИГМ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПУТИ

В статье рассматриваются инновационные пути интеграции искусственного интеллекта в систему обучения русскому языку в высших учебных заведениях Китая. Во-первых, на основе Стандарта цифровой грамотности учителей Министерства образования Китайской Народной Республики и соответствующих рамочных рекомендаций Организации Объединённых Наций по образованию, науке и культуреразработана четырехмерная модель цифровых компетенций преподавателей русского языка, включающая «восприятие инструментов – интеграцию в преподавание – обратную связь на основе данных – профессиональный рост», а также предложен трехэтапный механизм их повышения. Во-вторых, с позиций педагогических концепций, пространственных форм и систем оценивания комплексно обоснована стратегия макроперестройки парадигмы преподавания русского языка в китайских вузах, направленная на глубокий переход от «преподавателецентризма» к «студентоцентризму». В-третьих, на микропрактическом уровне исследован процесс проектирования и реализации учебных занятий по практическому курсу русского языка на основе модели BOPPPS с интеграцией локализованного российского интеллектуального инструмента «Алиса». Особое внимание уделено эффективности цифровой интеграции элементов «идеологического и политического воспитания через учебный курс», нацеленной на развитие у студентов гуманитарных компетенций высокого порядка, необходимых для репрезентации «образа Китая» на русском языке.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, обучение русскому языку в высших учебных заведениях Китая, перестройка педагогической парадигмы, модель BOPPPS, Alice AI**

Данная статья выполнена в рамках проекта, поддержанного грантом на проведение Проекта планирования научных исследований в области философии и социальных наук провинции Хэйлунцзян 2024 года (Номер проекта: 24YYC005)

В настоящее время искусственный интеллект в виде генеративных больших языковых моделей и мультимодальных технологий с беспрецедентной скоростью охватывает глобальную сферу высшего образования. Высшее иноязычное образование, будучи одной из дисциплин, наиболее чувствительных к технологическим изменениям, переживает кардинальную трансформацию – переход от традиционной передачи знаний к цифровой интеллектуализации. В Китае углубленная реализация концепции построения «нового гуманитарного знания» и национальной стратегии цифровизации образования четко требует от системы обучения редким и региональным языкам (включая русский язык) преодоления традиционной замкнутости академических барьеров и выхода на путь высококачественного развития, основанного на глубокой интеграции технологий и предметной области [1]. Согласно международным дорожным картам цифровизации, опубликованным ЮНЕСКО, искусственный интеллект, преобразуя методы обучения, одновременно оказывает глубокое этическое и системное воздействие на традиционное гуманитарное образование [2].

Тем не менее обучение русскому языку в вузе Китая сталкивается с крайне специфическими двойными ограничениями, связанными с контингентом учащихся: с одной стороны, абсолютное большинство студентов бакалавриата до поступления в вуз изучает русский язык с нуля, в связи с чем они вынуждены в предельно сжатые сроки осваивать сложнейшие фонетическую, орфографическую и высокофлективную грамматическую системы русского языка. Это обостряет структурное противоречие между высокой когнитивной нагрузкой, сокращением учебных часов и отсутствием естественной языковой среды [3]. С другой стороны, в традиционной аудитории по-прежнему доминируют принципы «преподавателецентризма» и механического повторения, что ведет к отставанию цифровой грамотности студентов, дефициту критического мышления высокого порядка и недостаточной межкультурной эмпатии. Вопрос о том, как использовать синергетический эффект технологий искусственного интеллекта для преодоления вышеуказанных барьеров, стал одной из наиболее актуальных задач, требующих безотлагательного решения в китайском русистическом сообществе.

Актуальность данного исследования заключается в преодолении таких структурных барьеров в обучении русскому языку с нуля в вузах Китая, как дефицит учебного времени и отставание педагогических моделей посредством внедрения технологий искусственного интеллекта (ИИ), что способствует комплексному повышению межкультурных компетенций высокого порядка у студентов в цифровую эпоху и стимулирует высококачественную цифровую трансформацию университетского образования по направлению редких и региональных языков.

Цельнастоящего исследования направлена на построение теоретико-методологической рамки новой образовательной экосистемы на базе технологий ИИ, отвечающей специфике преподавания русского языка в китайских вузах;проведение макроуровневый анализ системных вызовов, порожденных технологической волной, педагогическую перестройку моделей компетенций преподавателей и парадигм обучения, а также разработку микроуровневых, практически применимых сценариев обучения с поддержкой ИИ для комплексного повышения профессиональных и общекультурных компетенций специалистов-русистов новой эпохи.

Объектом исследования является цифровая образовательная экосистема по направлению подготовки «Русский язык» в вузе Китая в условиях эпохи искусственного интеллекта. Данная система включает в себя траектории развития цифровой грамотности преподавателей, макротрансформацию педагогической парадигмы и микропрактику человеко-машинного взаимодействия в аудитории.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Провести углубленный анализ четырех системных вызовов (в сферах технологического управления, ролей преподавателя и студента, распределения учебного времени и ценностных ориентиров), с которыми сталкивается обучение русскому языку в вузе Китая под влиянием технологий ИИ.

2. На основе сопоставления авторитетных отечественных и зарубежных стандартов цифрового образования разработать четырехмерную модель цифровой грамотности преподавателей русского языка в китайских вузах и определить поэтапный механизм ее повышения.

3. Очертить макроэкономическую дорожную карту цифровой перестройки парадигмы преподавания русского языка в вузах по трем направлениям: педагогические концепции, пространственные формы и системы оценивания.

4. На основе конкретных учебных кейсов (с использованием локализованного российского интеллектуального инструмента Alice AI и модели BOPPPS) спроектировать замкнутый микроцикл человеко-машинного взаимодействия на занятиях по практическому курсу русского языка, а также изучить траектории интеллектуальной интеграции элементов «идеологического и политического воспитания через учебный курс».

В качестве основных методов исследованияв работе используются метод анализа литературы, являющийся основой для определения теоретической базы и вызовов ИИ-обучения; метод моделирования, который является инструментом построения инновационной четырехмерной модели цифровой грамотности преподавателей; метод анализа конкретных ситуаций, являющихся базой для интеграции Alice AI и модели BOPPPS в реальный процесс человеко-машинного взаимодействия.

Научная новизнаисследования заключается в том, что в нем впервые предложен микроэмпирический дизайн обучения русскому языку начинающих с нуля студентов с внедрением российского вертикально-интегрированного интеллектуального инструмента Алиса AI. В отличие от существующих подходов, где ИИ рассматривается исключительно как вспомогательный инструмент перевода или редактирования, в данной работе с позиции системной инженерии («триединства преподавателя, среды и оценивания») разработана специализированная четырехмерная модель цифровой грамотности и парадигма обучения «смарт+»

для редких языков (на примере русского), что восполняет пробел в прикладных исследованиях цифровизации иноязычного образования в данном языковом сегменте.

Теоретическая значимость работы состоит в обогащении теоретического содержания цифровой лингводидактики. На основе базовых положений современной методики преподавания иностранных языков, касающихся цифровых и сетевых технологий, в исследовании предложена принципиально новая эколого-дидактическая концепция трансформации обучения редким языкам в условиях реализации стратегии «нового гуманитарного знания».

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанный трехэтапный механизм повышения цифровой грамотности преподавателей может быть непосредственно использован в качестве базовой программы для курсов повышения квалификации университетских преподавателей-русистов.

1. Вызовы, стоящие перед обучением русскому языку в вузе Китая в эпоху искусственного интеллекта

Взрывной рост технологий искусственного интеллекта, открывая безграничные возможности для иноязычного образования, одновременно оказывает деструктивное и преобразующее воздействие на традиционные модели обучения [4]. В настоящее время обучение русскому языку в вузах Китая переживает болезненный период смены старой и новой парадигм, а его системные вызовы отчетливо проявляются в следующих четырех измерениях:

Отставание в обновлении педагогических концепций и системный дефицит компетенций в сфере технологического управления. В академической среде наблюдается полярное отношение преподавателей к технологиям ИИ: одна часть педагогов воспринимает их как угрозу и намеренно избегает в учебном процессе, создавая искусственный барьер между технологиями и аудиторией; другая часть, напротив, чрезмерно полагается на функции мгновенного перевода и генерации текстов, полностью игнорируя гуманистические основы преподавания иностранных языков [5]. Кроме того, высшие учебные заведения демонстрируют нехватку развитых нормативно-правовых баз и механизмов реагирования на такие сопутствующие проблемы, как академическая недобросовестность, цифровая этика преподавателя и формирование академических «информационных коконов» (эхо-камер).

Структурное противоречие между высокой когнитивной нагрузкой при освоении грамматики и фонетики русского языка и сокращением учебных часов. Русский язык обладает сложнейшими системами склонения, спряжения и орфографии, что само по себе создает колоссальную когнитивную нагрузку для абсолютного большинства китайских студентов, начинающих обучение в вузе с нуля [6]. На фоне повсеместной тенденции к сокращению общего количества академических часов по профильным дисциплинам в китайских университетах традиционные методы, основанные на пассивном лекционном формате (монолог преподавателя) и механическом заучивании, оказываются принципиально неспособными обеспечить высокоточное усвоение языка в сжатые сроки. Это приводит к резкому обострению противоречия между дефицитом аудиторного времени и высокими программными требованиями.

Несовершенство систем оценивания и недооценка ценностного потенциала процессуальных данных. Существующая система контроля в обучении русскому языку по-прежнему опирается на итоговое оценивание: семестровые экзамены и стандартизированные государственные тесты для профильных факультетов (CRT-4, CRT-8). Подобный одновекторный подход изолирует сам процесс обучения от его результата, не позволяя фиксировать динамические показатели студентов в их повседневном мультимодальном взаимодействии, автономном аудировании и устной коммуникации. Вследствие этого педагогическая обратная связь поступает со значительным опозданием, а ценностный потенциал цифровых данных процессуального (формирующего) контроля остается нереализованным.

Дефицит критического мышления высокого порядка у студентов, обусловленный традиционными моделями обучения. Классическая аудиторная практика делает избыточный акцент на зазубривании лексического объема и грамматических правил, из-за чего студенты во многом выступают в роли пассивных реципиентов языковых знаков. В сегодняшних реалиях, когда технологии ИИ способны за считанные секунды предоставить нормативный перевод и реферат любого текста, отказ от перехода к развитию критического мышления высокого порядка грозит тем, что учащиеся полностью утратят навыки глубокого чтения, межкультурного критического анализа и эмпатии, необходимой для самостоятельного решения сложных контекстуальных задач.

2. Построение четырехмерной модели цифровой грамотности преподавателей русского языка в вузах

Преподаватель выступает главной движущей силой цифровой трансформации образования. В данном исследовании, опираясь на Стандарт цифровой грамотности учителей Министерства образования Китайской Народной Республики [7] и соответствующие международные рамочные концепции, а также учитывая специфику преподавания редких языков и закономерности эволюции цифровых компетенций педагогов, авторами была разработана четырехмерная модель цифровой грамотности преподавателей русского языка в вузе Китая (табл. 1).

Для успешного внедрения данной модели в учебный процесс в исследовании предлагается трехэтапный механизм повышения квалификации, включающий стадии когнитивного пробуждения, интеграционной практики и передовой инновационной деятельности.

На первом этапе (когнитивное пробуждение) основное внимание уделяется актуализации цифрового сознания преподавателей посредством участия в специализированных технических тренингах и семинарах.

На втором этапе (интеграционная практика) стимулируется внедрение элементов человеко-машинного взаимодействия в повседневную аудиторную практику на регулярной основе.

На третьем этапе (передовая инновационная деятельность) формируется когорта высококвалифицированных «смарт-педагогов» (русистов новой эпохи), способных осуществлять вторичную разработку учебных программ на основе больших данных и ИИ, а также генерировать инновационные лингводидактические методы обучения.

3. Макроперестройка парадигмы обучения русскому языку в высших учебных заведениях Китая в цифровую эпоху

Преодоление существующих системных вызовов требует не только повышения квалификации преподавателей, но и масштабной перестройки всей парадигмы обучения русскому языку в макропедагогическом контексте цифровизации образования.

Во-первых, необходима модернизация педагогических концепций, направленная на глубокий переход от модели «преподавателецентризма» к «студентоцентризму» и полный отказ от традиционного формата монолога учителя. После того как технологии искусственного интеллекта взяли на себя большую часть рутинной работы по объяснению базовых языковых знаков, роль преподавателя должна трансформироваться: из простого ретранслятора знаний он становится проектировщиком и фасилитатором учебного процесса, а также катализатором развития межкультурного критического мышления студентов. Конечной целью обучения становится не то, сколько русских слов запомнил студент, а то, способен ли он к глубокому критическому анализу и сложной коммуникации на русском языке в цифровой интеллектуальной среде.

Во-вторых, требуется трансформация пространственных форм обучения, предполагающая создание мультимодальной повсеместной (убиквитарной) смарт-среды, бесшовно соединяющей онлайн- и офлайн-форматы. С помощью технологий виртуальной реальности и интеллектуальных интерактивных терминалов традиционная физическая аудитория расширяется до двумерного про-

Таблица 1

Четырехмерная модель цифровой грамотности преподавателей русского языка в вузах

Базовые измерения	*Содержание компетенций*	*Конкретные проявления в предметной области*
Инструментально-когнитивное измерение	Технологическое сознание, отбор инструментов и этическая осмотрительность	Свободное дифференцирование лингвистической специфики универсальных больших моделей (например, ChatGPT) и российских специализированных интеллектуальных инструментов (например, Alice AI); наличие развитого сознания академической этики и цифровой безопасности в цифровую эпоху
Дидактико-интеграционное измерение	Проектирование курсов в формате «смарт+», реализация человеко-машинного взаимодействия в обучении	Способность бесшовно интегрировать инструменты ИИ в базовый курс русского языка, использовать ИИ-агенты для симуляции естественной языковой среды носителей русского языка и проводить дифференцированное индивидуализированное обучение
Информационно-аналитическое измерение	Сбор данных об успеваемости, многомерное прецизионное оценивание, оптимизация управленческих решений	Использование интеллектуальных обучающих систем для мониторинга в режиме реального времени фонетической интерференции (ошибок) и высокочастотных грамматических погрешностей студентов; реализация точечного педагогического вмешательства на основе цифрового профиля учащегося
Профессионально-развивающее измерение	Цифровое непрерывное обучение	Активное участие в сетевых профессиональных сообществах цифрового образования

Таблица 2

Этапы учебного занятия по русскому языку на основе модели BOPPPS и Alice AI

Этапы обучения	*Распределение времени*	*Проектирование учебной деятельности*
Bridge-in (Введение)	5 минут	Преподаватель демонстрирует последние двуязычные мультимедийные новости о рекордно высоком товарообороте между Китаем и Россией; активирует ИИ-агента Alice AI и воспроизводит небольшой фрагмент оригинальной аудиозаписи уличного интервью с российскими гражданами по этому поводу, чтобы быстро привлечь внимание студентов
Objective (Цель)	3 минуты	Формулируются лингвистические цели данного занятия (освоение ключевой профессиональной лексики и синтаксических моделей в сфере торгово-экономического сотрудничества и культурного обмена) и гуманитарные компетенции высокого порядка (способность грамотно анализировать и излагать суть инициативы «Один пояс, один путь» на русском языке)
Pre-assessment (Предтест)	7 минут	Студенты сканируют QR-код для входа в интеллектуальную систему обучения и проходят экспресс-тест на знание лексики и падежного словоизменения. ИИ в режиме реального времени генерирует тепловую карту ошибок, на основе которой преподаватель точечно корректирует фокус последующего интерактивного обучения
Participatory Learning (Интерактивное обучение)	20 минут	Ключевой интерактивный этап: студенты делятся на группы. Каждая группа ведет многораундовый состязательный (интерактивный) диалог в устной или письменной форме с Alice AI по заданной проблематике, моделируя торгово-экономические переговоры между китайскими и российскими предприятиями. ИИ выступает в роли представителя российской стороны, в режиме реального времени указывает на речевые ошибки студентов и дает нормативный ответ на русском языке; преподаватель координирует работу в аудитории и оказывает методологическую поддержку
Post-assessment (Постмест)	8 минут	Старосты (представители) групп представляют всему классу результаты человеко-машинного диалога. Интеллектуальная система оценивания на базе ИИ мгновенно проводит многомерный квантитативный анализ устных выступлений по таким критериям, как фонетико-интонационное оформление, грамматическая правильность и логическая беглость, генерируя диагностический отчет с фиксацией динамики прогресса (добавленной стоимости)
Summary (Заключение)	2 минуты	Преподаватель систематизирует ключевые знания данного занятия, расставляет акценты на основе выявленных ИИ типичных (системных) ошибок учащихся; дает домашнее задание: использовать ИИ-платформу для индивидуального расширенного тренинга устной речи

странства типа «физический класс + платформа цифровых двойников». Независимо от своего местонахождения, студенты могут в один клик подключиться к высокореалистичным российским социокультурным локациям и специализированным корпусам русских текстов, погружаясь в круглосуточную повсеместную аутентичную языковую среду.

В-третьих, необходима перестройка системы оценивания с акцентом на создание новой триединой матрицы: «оценивание добавленной стоимости (динамики прогресса) + процессуальный контроль + многомерное оценивание». Цифровые инструменты должны быть интегрированы во все этапы мониторинга успеваемости. Системы управления обучением могут автоматически собирать текстовые сообщения студентов в онлайн-дискуссиях и данные их ежедневных аудиозаписей, обеспечивая мгновенную формирующую обратную связь. Внедрение многовекторной матрицы, включающей самооценку студентов, взаимооценивание и интеллектуальную квантитативную оценку ИИ, позволяет сфокусироваться на «амплитуде прогресса» учащегося на протяжении всего цикла обучения, гарантируя объективность, научность и гуманистическую направленность контроля.

4. Проектирование обучения на основе модели Bopppsи локализованных российских интеллектуальных инструментов

Для верификации эффективности вышеописанной теоретико-методологической рамки в данном исследовании представлена модель глубокой интеграции педагогической технологии BOPPPS (введение, цель, предтест, интерактивное обучение, посттест, заключение) и российского локализованного интеллектуального голосового агента.На примере темы «Китайско-российское торгово-экономическое сотрудничество и культурный обмен» в рамках вузовской дисциплины «Практический курс русского языка» (базовый уровень) демонстрируется замкнутый микроцикл человеко-машинного взаимодействия в аудитории.

Данный прикладной дизайн также полностью соответствует современным тенденциям эмпирических исследований в ведущих российских научных журналах, посвященных использованию ИИ и виртуального интерактивного взаимодействия для повышения практических навыков владения иностранным языком.

Анализ эффективности интеллектуальной интеграции элементов «идеологического и политического воспитания через учебный курс». В процессе вышеописанного интерактивного обучения традиционное догматическое (лекционное) изложение идеологических аспектных тем трансформируется в высокотехнологичную практико-ориентированную деятельность студентов, направленную на репрезентацию образа Китая на русском языке. Благодаря тщательно спроектированным текстовым запросам (промптам) для человеко-машинного взаимодействия учащиеся направляются на разъяснение искусственному интеллекту таких ключевых концептов, как «модернизация с китайской спецификой» и «сообщество единой судьбы человечества».

В данном исследовании, направленном на преодоление системных вызовов, с которыми сталкивается обучение русскому языку в вузах Китая в эпоху искусственного интеллекта, была разработана четырехмерная модель цифровой грамотности преподавателей, определены траектории макроперестройки педагогической парадигмы, а также предложен высокоэффективный прикладной дизайн человеко-машинного взаимодействия на основе интеграции педагогической технологии BOPPPS и российского локализованного инструмента Alice AI. Таким образом, цель исследования достигнута, все сформулированные задачи решены.

Результаты исследования показывают, что глубокая интеграция технологий ИИ в практику преподавания конкретногоязыка не только позволяет эффективно нивелировать такие структурные противоречия, как обучение абсолютного большинства студентовс нуля, сокращение учебного времени и отсутствие естественной языковой среды, но и существенно повышает интерактивность и прецизионность обучения практическому курсу русского языка. Это, в свою очередь, комплексно развивает триединые компетенции учащихся («языковые навыки – цифровая грамотность – гуманитарная культура»), необходимые для формирования межкультурных навыков высокого порядка.

Несмотря на необратимый характер интеллектуальной трансформации, продвижение инноваций должно сопровождаться рациональной академической осмотрительностью. Ключевая сущность иноязычного образования заключается в воспитании Личности. Хотя большие языковые модели способны за считанные секунды обрабатывать сложнейшие грамматические структуры и генерировать аутентичные тексты, они принципиально неспособны заменить человека в аспектах духовного осмысления и эмоционального резонанса, возникающих при соприкосновении с литературными шедеврами и историческими судьбами Китая и России.

В будущем обучение русскому языку в вузах Китая должно неизменно сохранять верность гуманистическим основам филологических дисциплин. Центр тяжести в обучении должен быть окончательно смещен с поверхностного запоминания и воспроизведения языковых знаков на развитие у студентов критического мышления высокого порядка, межкультурной эмпатии и осознания информационной этики в цифровую эпоху. Только глубокая синергия эмоциональной теплоты и гуманитарного кругозора преподавателя-человека с вычислительной мощностью и колоссальными объемами данных искусственного интеллекта позволит подготовить высококлассных конкурентоспособных специалистов-русистов нового типа, обладающих глобальными компетенциями в эпоху цифровой интеллектуализации.

Библиографический список

1. Чжоу Л., Чжан М., Чжан Ч. Развитие цифровой грамотности преподавателей в контексте цифровой трансформации: актуальность, реалии и пути прорыва. *Электронное обучение в Китае.* 2023; № 10: 98–105.
2. Чжан До, Ван Ч., Ли Ш. Исследование построения и путей повышения цифровой грамотности преподавателей русского языка в вузах на основе возможностей ИИ. *Обучение в лесных регионах.* 2026; № 2: 79–83.
3. Дин Д., Ян С. Вызовы и контрмеры, связанные с искусственным интеллектом в обучении переводу. *Вестник Ичуньского института.* 2022; № 4: 89–93.
4. Чжан Ц. Исследование модели преподавания практического курса русского языка в вузах с поддержкой искусственного интеллекта. *Современное профессиональное образование*. 2026; № 15: 157–160.
5. Ван Х. Исследование технологий обучения переводу в эпоху искусственного интеллекта: проблемы и контрмеры. *Китайский перевод.* 2021; Т. 42, № 3: 84–88.
6. Ху А. Управление обучением и подготовка кадров по специальности «Перевод»: новые тенденции, новые изменения и новые идеи. *Китайский перевод.* 2021; № 1: 68–74, 191.
7. *Цифровая грамотность педагогических работников.* Циркуляр Министерства образования КНР об издании профессионального образовательного стандарта № 58. 2022. Available at: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/202302/t20230214_1044634.html

References

1. Chzhou L., Chzhan M., Chzhan Ch. Razvitie cifrovoj gramotnosti prepodavatelej v kontekste cifrovoj transformacii: aktual'nost', realii i puti proryva. `*Elektronnoe obuchenie v Kitae.* 2023; № 10: 98-105.
2. Chzhan Do, Van Ch., Li Sh. Issledovanie postroeniya i putej povysheniya cifrovoj gramotnosti prepodavatelej russkogo yazyka v vuzah na osnove vozmozhnostej II. *Obuchenie v lesnyh regionah.* 2026; № 2: 79-83.
3. Din D., Yan S. Vyzovy i kontrmery, svyazannye s iskusstvennym intellektom v obuchenii perevodu. *Vestnik Ichun'skogo instituta.* 2022; № 4: 89-93.
4. Chzhan C. Issledovanie modeli prepodavaniya prakticheskogo kursa russkogo yazyka v vuzah s podderzhkoj iskusstvennogo intellekta. *Sovremennoe professional'noe obrazovanie*. 2026; № 15: 157-160.
5. Van H. Issledovanie tehnologij obucheniya perevodu v `epohu iskusstvennogo intellekta: problemy i kontrmery. *Kitajskij perevod.* 2021; T. 42, № 3: 84-88.
6. Hu A. Upravlenie obucheniem i podgotovka kadrov po special'nosti «Perevod»: novye tendencii, novye izmeneniya i novye idei. *Kitajskij perevod.* 2021; № 1: 68-74, 191.
7. *Cifrovaya gramotnost' pedagogicheskih rabotnikov.* Cirkulyar Ministerstva obrazovaniya KNR ob izdanii professional'nogo obrazovatel'nogo standarta № 58. 2022. Available at: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/202302/t20230214_1044634.html

Статья поступила в редакцию 12.06.26

УДК 37.013.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-51-54

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*

PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE SPECIALISTS: VALUE ORIENTATIONS OF THE STUDENT YOUTH OF YAKUTIA IN THE CONTEXT OF THE CHINESE EXPERIENCE. The article is devoted to the analysis of the value orientations and professional attitudes of students of the Republic of Sakha (Yakutia) in comparison with the problems of education in China. Based on the data of a sociological survey (N=69), family values, attitudes to work, educational and career strategies, and interpersonal trust are considered. A combination of traditional values (family, respect for elders, the importance of work) with pragmatic professional attitudes has been revealed. Based on the theoretical framework (axiological and sociocultural approaches) and comparative analysis with Chinese studies, it is proved that in both countries the family and collectivist orientations remain key resources of education, but in China the institutionalization of value education is more pronounced. The results can be used in the development of educational work programs in Russian educational institutions and in Russian-Chinese educational projects.

Keywords: **student youth, value orientations, professional education, family values, work attitudes, trust**

Е.Н. Неустроева*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: neustroeva-e@inbox.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ: ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ ЯКУТИИ В КОНТЕКСТЕ КИТАЙСКОГО ОПЫТА

Статья посвящена анализу ценностных ориентаций и профессиональных установок студенческой молодёжи Республики Саха (Якутия) в сопоставлении с проблематикой воспитания в Китае. На основе данных социологического опроса (N=69) рассматриваются семейные ценности, отношение к труду, образовательные и карьерные стратегии, межличностное доверие. Выявлено сочетание традиционных ценностей (семья, уважение к старшим, значимость труда) с прагматичными профессиональными установками. С опорой на теоретическую базу (аксиологический и социокультурный подходы) и сравнительный анализ с китайскими исследованиями обосновывается, что в обеих странах семья и коллективистские ориентации остаются ключевыми ресурсами воспитания, но в Китае институционализация ценностного воспитания выражена сильнее. Результаты могут быть использованы при разработке программ воспитательной работы в образовательных организациях России и в российско-китайских образовательных проектах.

Ключевые слова: **студенческая молодёжь, ценностные ориентации, профессиональное воспитание, семейные ценности, трудовые установки, доверие**

Актуальность исследования обусловлена тем, что в условиях глобальных социально-экономических и культурных трансформаций особую значимость приобретает изучение ценностных ориентаций молодёжи как наиболее восприимчивой к изменениям социальной группы. Студенческая молодёжь находится в процессе активного формирования мировоззрения, профессионального самоопределения и выстраивания жизненных стратегий. От того, какие ценности и установки будут усвоены в этот период, во многом зависит будущее как отдельных сообществ, так и общества в целом.

Воспитание молодёжи, включая профессиональное воспитание, является приоритетной задачей государственной политики как в России, так и в Китае. Профессиональное воспитание понимается как целенаправленный процесс формирования у будущих специалистов профессионально значимых качеств, ценностного отношения к труду, ответственности за результаты своей деятельности, готовности к выполнению профессиональных и социальных функций. Особый интерес представляет изучение того, как общие ценностные ориентации (отношение к семье, обществу, традициям) коррелируют с профессиональными установками (мотивы выбора профессии, ожидания от работы, карьерные планы) [1].

В контексте углубления российско-китайского сотрудничества в сфере образования, науки и экономики особую актуальность приобретает сопоставление ценностных ориентаций студенческой молодёжи двух стран. В обеих странах сохраняются значимость семейных традиций, коллективистских установок и трудовой этики при одновременной модернизации профессиональных ожиданий молодого поколения. Опыт Китая в сфере воспитания и профессиональной подготовки специалистов подрастающего поколения интегрирует традиционные конфуцианские ценности, что может быть приемлемо для регионов Российской Федерации, в частности, для Республики Саха (Якутия), где также сильны традиционные уклады и коллективистские ориентации [2].

Цель статьи: представить эмпирическую характеристику ценностных ориентаций и профессиональных установок студенческой молодёжи Республики Саха (Якутия) на основе данных социологического опроса.

Задачи исследования:1) представить эмпирическую характеристику ценностных ориентаций; 2) провести сопоставительный анализ с данными по китайской молодёжи; 3) выявить общее и особенное; 4) определить значение ценностных ориентаций и профессиональных установок для воспитательной работы.

Научная новизна исследования заключается в эмпирической верификации и сравнительном анализе ценностных ориентаций студенческой молодёжи Республики Саха (Якутия) в контексте сопоставления с воспитательной практикой Китая.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении теоретических представлений сравнительной педагогики и аксиологического подхода за счёт выявления механизмов взаимовлияния традиционных и прагматических ценностей в профессиональном самоопределении молодёжи.

Практическая значимость состоит в том, чтоматериалы исследования могут быть использованы при разработке программ воспитательной работы в образовательных организациях России, а также в российско-китайских образовательных проектах.

В основе теоретической базы исследования лежат работы:

– концепции ценностных ориентаций как системообразующего элемента структуры личности (М. Рокич), согласно которым ценности определяют направленность поведения и жизненных стратегий индивида. В российской педагогике эти идеи развиты в работах В.А. Сластёнина, И.Ф. Исаева, подчёркивающих роль ценностного сознания в профессиональном становлении будущего педагога;

– теории профессионального становления и профессионального воспитания (Е.А. Климов), рассматривающие формирование профессионально значимых качеств и ценностного отношения к труду как целенаправленный педагогический процесс, интегрированный в общую систему воспитания в образовательных организациях России [3];

– идеи межпоколенческой трансляции ценностей в контексте сохранения традиционных укладов (Н.Д. Неустроев), позволяющие объяснить устойчивость семейных и трудовых установок у молодёжи полиэтничных и традиционных обществ, включая как российские регионы (Якутия, Северный Кавказ и др.), так и страны Восточной Азии [4].

Для сопоставительного анализа привлечены работы китайских исследователей в области воспитания, рассматривающие механизмы интеграции традиционных конфуцианских ценностей (семья, уважение к старшим, коллективизм, трудовая этика) в систему идеологического и профессионального воспитания в Китайской Народной Республике (КНР), а также публикации по результатам эмпирических исследований ценностных ориентаций китайских студентов.

Методологическую основу эмпирической части работы составило сочетание количественной и качественной парадигм в социологическом исследовании. В качестве основного метода сбора первичных данных был выбран анкетный опрос. Выборка носила целенаправленный (доступный) характер и включила 69 респондентов – студентов организаций высшего образования Республики Саха (Якутия), что позволяет получить достоверные описательные характеристики изучаемой группы.

Инструментарий (анкета) был разработан авторами с учётом задач изучения ценностно-смысловой сферы и включал следующие тематические блоки: социально-демографический (пол, возраст, национальность, семейное положение); семейные ценности и внутрисемейные отношения; образовательные и карьерные ожидания и стратегии; отношение к труду и профессиональные установки; уровень межличностного и институционального доверия; общая удовлетворённость жизнью и актуальные тревоги.

Для обработки данных использовались методы описательной статистики (расчёт долей, процентов, модальных значений) в среде MS Excel. Интерпретация результатов осуществлялась с опорой на сравнительный анализ с данными общероссийских и региональных исследований, а также с результатами аналогичных опросов студенческой молодёжи в Китае, что позволило выявить специфику ценностных ориентаций студенческой молодёжи Республики Саха (Якутия) в более широком контексте.

1. Семейные ценности как основа воспитания. Результаты опроса демонстрируют высокую значимость семьи в системе ценностей якутской студенческой молодёжи. Подавляющее большинство респондентов (86,9%) оценивают свои отношения с родителями как хорошие. Полученные данные свидетельствуют о сохранении тесных межпоколенческих связей, выступающих значимым ресурсом трансляции культурных и нравственных ценностей. Обращает на себя внимание, что 59,4% респондентов указали на отсутствие напряжённых ситуаций во взаимоотношениях с родителями. В числе основных причин возникающих разногласий названы «отсутствие взаимопонимания» (11,6%) и «мало внимания уделяю членам семьи» (10,1%), что объясняется возрастными особенностями сепарации от родительской семьи и не приобретает характера массового конфликта.

Высокий уровень доверия к членам семьи (86% полностью доверяют, 14% скорее доверяют) подтверждает референтный статус семьи как ключевого института первичной социализации в российском обществе, что согласуется с положениями других исследований, фиксирующих сохранение за семьёй роли основного источника ценностных ориентаций молодёжи.

Значимость семейных ценностей дополнительно верифицируется ответами на вопросы, касающиеся брачно-семейных установок и репродуктивных ориентаций. Большинство респондентов (75,3%) никогда не состояли в браке, но среди не состоящих в браке 78,1% планируют вступить в него. Ценность брака респонденты связывают, прежде всего, с рождением детей (76,8%) и возможностью получать заботу и внимание (71%). Важно, что 74% опрошенных считают необходимым для рождения ребёнка именно зарегистрированный брак, что отражает приверженность традиционным моделям семейного устройства.

Идеальное число детей распределилось следующим образом: 2 детей – 25%, 3 детей – 38%, 4 детей – 14,4%. Преобладание ориентации на многодетность (суммарно 58,1% ориентированы на 3 и более детей) может быть связано как с этнокультурными традициями народов Севера, так и с общим трендом на повышение ценности семьи в государственной политике последних лет.

Схожие тенденции фиксируются и в китайских исследованиях: для студенческой молодёжи КНР также характерна высокая значимость семьи, уважение к старшим и ориентация на создание официального брака. Конфуцианская традиция, лежащая в основе китайской системы воспитания, рассматривает семью как фундаментальную ячейку общества и главный институт социализации. В то же время в крупных китайских городах растёт доля молодёжи, откладывающей вступление в брак по экономическим и образовательным причинам, что сближает данные тренды с общемировыми и российскими. Однако, в отличие от Якутии, в Китае более выражена ориентация на одного-двух детей, что связано с долгосрочными эффектами демографической политики «одна семья – один ребёнок», хотя в последние годы она смягчена. При этом и в Якутии, и в Китае семья остаётся ключевым агентом трансляции традиционных ценностей, что создаёт прочный фундамент для воспитательной работы [5].

2. Отношение к труду и профессиональные установки. Блок вопросов, посвящённых отношению к труду, выявляет устойчивую трудовую этику якутских респондентов. 80% опрошенных согласны с тем, что их можно скорее назвать трудолюбивыми, чем ленивыми. Подавляющее большинство (94%) убеждены, что хорошую работу можно найти, если готов много работать. Высок уровень согласия с утверждением, что благосостояние преуспевающих людей заслужено, поскольку они много работают (84%). Эти данные указывают на сформированность установок на личную ответственность за своё благополучие и признание значимости трудовых усилий.

Примечательно, что 74% респондентов не согласны с тем, что «трудятся только на работе, а домашние дела – это не труд», что демонстрирует широкое понимание трудовой деятельности, включающее и домашний труд. Вместе с тем сохраняются достаточно традиционные гендерные установки: 74% согласны с утверждением «Женщина должна быть хранительницей домашнего очага», а 93% – с утверждением «Мужчина должен быть добытчиком». При этом 74% опрошенных также поддерживают равенство возможностей мужчин и женщин при выборе профессий, что указывает на сочетание традиционных ролевых ожиданий с признанием равных прав в профессиональной сфере.

В структуре мотивов трудовой деятельности доминируют прагматические ценности: для 58% респондентов работа – это, прежде всего, источник средств к жизни. Почти столь же значим мотив интересного занятия (55%). Менее выражены мотивы самоутверждения (22%) и общения (15%). Это может свидетельствовать о преобладании реалистических ожиданий от профессиональной деятельности, характерных для современной российской молодёжи.

Сравнение с данными по студентам Китая показывает, что и там доминируют прагматические мотивы труда: работа как источник дохода и возможность профессиональной самореализации. Вместе с тем в китайской академической среде сильнее выражен мотив социального престижа профессии и вклада в развитие страны («патриотический прагматизм»), что реже встречается в ответах якутских студентов. Кроме того, в Китае система профессионального воспитания целенаправленно формирует у студентов ценность труда на благо общества, что закреплено в государственных образовательных стандартах и программах идеологического воспитания. В России и, в частности, в Якутии аналогичные установки формируются скорее через семью, региональные традиции и личный опыт, чем через институционализированные механизмы.

3. Образовательные и карьерные стратегии. Значимость образования для якутских респондентов чрезвычайно высока: 91,3% считают очень важным иметь хорошее образование. Это один из самых высоких показателей в блоке ценностных ориентаций. Высока также значимость постоянной работы по профессии (78,3% – очень важно).

Планы на продолжение образования разнообразны: 45% ориентированы на магистратуру или аспирантуру, 23% планируют повышение квалификации или переподготовку, 16% не планируют продолжать образование. Большинство (56%) предпочитают остаться для получения дальнейшего образования в Республике Саха (Якутия), 27% рассматривают возможность обучения в центральной России. При выборе места обучения респонденты ориентируются, прежде всего, на возможность получить более престижную работу (25%), качество образования (19%) и перспективы трудоустройства (19%).

Профессиональные предпочтения респондентов достаточно чётко выражены: 62% планируют работать в сфере образования. Это может быть связано со спецификой выборки (студенты педагогических специальностей), но также отражает социальную значимость профессии педагога в регионе. Второй по популярности сферой являются правоохранительные органы (16%), что может указывать на ориентацию части молодёжи на службу государству и обеспечение правопорядка.

В Китае также наблюдается крайне высокая ценность образования, что связано с конфуцианской традицией и высокой социальной конкуренцией. Однако в КНР образовательные стратегии молодёжи в большей степени ориентированы

на поступление в престижные университеты и получение специальностей, востребованных на рынке труда (IT, инженерия, финансы). Педагогические специальности в Китае менее популярны среди студентов, что создаёт вызовы для системы профессионального воспитания. Опыт Якутии, где сохраняется высокая мотивация к работе в образовании, может быть интересен для китайской системы с точки зрения повышения престижа педагогической профессии.

4. Социальные ориентации и межличностное доверие. Анализ ответов на вопросы о соотношении личных и общественных интересов показывает, что 56,5% якутских респондентов считают, что интересы народа должны быть важнее личных интересов человека. Это может быть связано как с традиционными коллективистскими установками, характерными для культур народов Севера, так и с влиянием государственной идеологии, подчёркивающей значимость общественного блага.

Подавляющее большинство (92,8%) считают более важным в жизни единство и сотрудничество, а не борьбу и соперничество. Это также свидетельствует о преобладании кооперативных коллективистских ориентаций.

Отношение к традициям и новациям: 81,2% согласны с утверждением, что «ничего нового нельзя построить без сохранения традиций». Это важный показатель для понимания процессов воспитания: молодёжь не отрицает традиции, а видит в них основу для развития.

Анализ межличностного доверия выявил сложную картину. Наиболее высок уровень доверия к «ближнему кругу»: членам семьи (86% полностью доверяют), сокурсникам (69,8% скорее доверяют). Доверие к «дальнему кругу» существенно ниже: соседям скорее не доверяют 46,5%, людям другой национальности скорее не доверяют 48,8%, людям другой религии – 46,5%, людям, которых видят в первый раз, совсем не доверяют 74,4%. Эти данные соотносятся с общероссийскими тенденциями, где наблюдается высокий уровень доверия к близким и настороженность по отношению к «чужим». При этом респонденты признают ценность доверия: 73,9% полностью или в основном согласны, что «доверие между людьми – это большая ценность». Однако одновременно присутствует и настороженность: 40,6% полностью согласны и 42% согласны с тем, что «люди, прежде всего, думают о своей личной выгоде».

Это сближает ценностный профиль студенческой молодёжи Якутии с молодёжью Китая, где конфуцианские ценности гармонии, единства и приоритета общественного над личным сохраняют высокое влияние даже в условиях рыночной экономики. Однако в Китае коллективистские установки в большей степени институционализированы через систему идеологического воспитания, включая курсы по «Социалистическим основным ценностям» и обязательные воспитательные мероприятия в вузах. В Якутии, как и в России в целом, коллективистские ориентации опираются преимущественно на этнокультурные традиции, семейную социализацию и в меньшей степени на формальные воспитательные институты. Что касается межличностного доверия, то и в России, и в Китае наблюдается дихотомия «свой – чужой», однако в Китае в силу гомогенности национального состава и длительной государственной политики уровень доверия к «дальнему кругу» может быть несколько выше.

5. Общая удовлетворённость жизнью и тревоги. Большинство якутских респондентов удовлетворены своей жизнью в настоящий момент: 29% ответили «да», 61% – «скорее да». Представления о будущем достаточно оптимистичны: средний балл по шкале от 1 до 5 составил 4,2 (при модальном значении 5, выбранном 43% респондентов).

Основные тревоги респондентов связаны с материально-бытовой сферой и профессиональным будущим: сложно найти высокооплачиваемую работу (32%), проблемы жилья (26%), финансовые затруднения в семье (25%), сложно найти работу по специальности (25%), проблемы в личной жизни (25%). Эти данные указывают на ключевые «зоны риска», которые должны учитываться при организации воспитательной работы и психологической поддержки студентов.

Сходные тревоги характерны и для китайской студенческой молодёжи: конкуренция на рынке труда, высокая стоимость жилья в крупных городах, необходимость финансовой поддержки родителей. Однако в Китае государство активно реализует программы поддержки выпускников (льготное жильё, квоты на трудоустройство, субсидии на переезд в менее развитые регионы), что снижает уровень тревожности. Опыт Китая в этой сфере мог бы быть полезен для региональной политики в Якутии и других субъектах Российской Федерации.

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы, значимые для организации воспитательной работы, в том числе профессионального воспитания со студенческой молодёжью в России и в контексте российско-китайского сотрудничества.

Семья остаётся ключевым институтом воспитания как в России (на примере Якутии), так и в Китае. Высокий уровень доверия к семье, хорошие отношения с родителями, ориентация на создание семьи и рождение детей создают прочный фундамент для трансляции ценностей. Воспитательная работа в образовательных организациях должна опираться на этот ресурс, поддерживать связь с семьями студентов, учитывать семейные традиции и ценности.

Сформирована устойчивая трудовая этика у российской студенческой молодёжи. Молодёжь признаёт ценность труда, связывает успех с личными усилиями, демонстрирует готовность много работать. В Китае рассматриваемые установки институционализированы в рамках системы профессионального воспитания, где ценность труда на благо общества закреплена на нормативном и содержательном уровнях. Российская система воспитания, в свою очередь, может учитывать китайский опыт интеграции трудового воспитания в образовательные программы.

Образование выступает безусловной ценностью для студенческой молодёжи как в России, так и в Китае. Высокий уровень мотивации к получению качественного образования и продолжению обучения требует поддержки через развитие программ академической мобильности, интеграцию образования и науки, а также создание условий для исследовательской деятельности студентов. Дополнительным ресурсом профессионального развития могут служить российско-китайские образовательные обмены.

В обеих странах сохраняется ориентация на традиционные ценности при одновременной открытости новому, что находит выражение в семейных установках, отношении к традициям и гендерных представлениях. Воспитательная работа должна учитывать данный баланс, не противопоставляя традиции и инновации, а раскрывая их взаимосвязь. Китайский опыт гармонизации традиционных конфуцианских ценностей с современными образовательными задачами представляет интерес для российской педагогики.

Преобладают кооперативные коллективистские установки у студенческой молодёжи Якутии, что сближает её с молодёжью Китая. Высокая ценность сотрудничества, единства, приоритет интересов народа над личными – важный ресурс для формирования гражданской идентичности и социальной ответственности. В Китае эти установки целенаправленно формируются через систему идеологического воспитания; в России они чаще опираются на этнокультурные традиции и семью.

Выявлены зоны тревоги, связанные с материальным положением, трудоустройством, жилищными проблемами. Эти вопросы требуют внимания не только на уровне образовательных организаций (развитие служб карьеры, психологической поддержки), но и на уровне региональной политики. Китайский опыт адресной поддержки выпускников (жилищные программы, квоты на трудоустройство) может быть адаптирован в российской практике.

Сравнительный анализ показывает, что при сходстве ценностных профилей студенческой молодёжи России (на примере Якутии) и Китая ключевое различие заключается в степени институционализации воспитания: в Китае ценностноориентированное воспитание является частью государственной образовательной политики на всех уровнях, тогда как в России больше полагаются на семью, региональные традиции и автономию образовательных организаций. Взаимное изучение опыта может обогатить теорию и практику профессионального воспитания в обеих странах.

Таким образом, цель работы достигнута, научная новизна обоснована. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ воспитательной работы в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования России, а также в российско-китайских образовательных проектах, направленных на обмен опытом в области профессионального воспитания и ценностноориентированной подготовки кадров.

Библиографический список

1. Би Ц. *Эволюция ценностных оснований воспитания обучающихся в России и Китае второй половины XX – первой четверти XXI века*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Елец, 2024. Available at: https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01012956221
2. Николаева А.Д., Би Ц. Советско-российское и китайское патриотическое воспитание молодого поколения: специфика и традиции. *Педагогика*. 2025; № 89 (3): 119–128. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80629080
3. Зеер Э.Ф. *Психология профессионального развития*: учебник для вузов. Москва: Издательство «Юрайт»,2026. Available at: https://urait.ru/viewer/psihologiya-professionalnogo-obrazovaniya-586842#page/2
4. Неустроев Н.Д., Саввин А.С., Неустроева А.Н. Воспитание подрастающего поколения: история и современность. *Современные проблемы науки и образования*. 2018; № 6: 253–262. Availableat: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36871184
5. Би Ц. К вопросу о воспитании молодежи: российский аспект. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2020; № 7: 33–36. Available at: http://nauteh-journal.ru/index.php/2/2020/%E2%84%9607/3a8f3b26-5335-469a-a865-a0fa603bd5c8

References

1. Bi C. *`Evolyuciya cennostnyh osnovanij vospitaniya obuchayuschihsya v Rossii i Kitae vtoroj poloviny XX – pervoj chetverti XXI veka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Elec, 2024. Available at: https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01012956221
2. Nikolaeva A.D., Bi C. Sovetsko-rossijskoe i kitajskoe patrioticheskoe vospitanie molodogo pokoleniya: specifika i tradicii. *Pedagogika*. 2025; № 89 (3): 119-128. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80629080

3. Zeer `E.F. *Psihologiya professional'nogo razvitiya*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt»,2026. Available at: https://urait.ru/viewer/psihologiya-professionalnogo-obrazovaniya-586842#page/2
4. Neustroev N.D., Savvin A.S., Neustroeva A.N. Vospitanie podrastayuschego pokoleniya: istoriya i sovremennost'. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2018; № 6: 253-262. Availableat: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36871184
5. Bi C. K voprosu o vospitanii molodezhi: rossijskij aspekt. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2020; № 7: 33-36. Available at: http://nauteh-journal.ru/index.php/2/2020/%E2%84%9607/3a8f3b26-5335-469a-a865-a0fa603bd5c8

Статья поступила в редакцию 17.06.26

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-54-60

***Radevsky A.V.**, postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: aradevskiy@yandex.ru*
***Petronyuk I.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Saint Petersburg State Agrarian University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: pis25@mail.ru*

DYNAMICS OF META-SUBJECT RESULTS OF GENERATION Z ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF CYBER-SOCIALIZATION IN THE CONDITIONS OF THE GENERAL EDUCATION PROCESS. The article examines the discrepancy between the spontaneous cybersocialization of Generation Z adolescents and the Federal State Educational Standard (FSES) requirements for meta-subject learning outcomes. The study aims to identify the dynamics of regulatory, communicative, and cognitive universal learning activities in the context of managed educational cybersocialization. In a longitudinal experiment, the "Digital Coworking in the Lesson" model, integrating cloud services, educational chats, and gamified task management, was implemented in the experimental group. A W-shaped nonlinear dynamic was observed: a phase of "digital chaos" was followed by significant growth with pedagogical moderation. The quality of meaningful hypertext reading and communicative universal learning activities improved, while deadline misses decreased. It is demonstrated that cybersocialization acts as a mediator, transforming clip-based thinking into systemic meta-thinking, while external game-based motivation is internalized into self-discipline. The key to effectiveness is the transition from a prohibitive model to a convergent one with a mandatory didactic framework. Recommendations are given for the implementation of the course "Digital Hygiene and Metacognition".
Keywords: **cybersocialization, Generation Z, meta-subject outcomes, universal learning activities, digital natives, digital didactics**

***А.В. Радевский,** аспирант, Российский государственный педагогическийо университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: aradevskiy@yandex.ru*
***И.С. Петронюк,** канд. пед. наук, Санкт-Петербургский государственный аграрный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: pis25@mail.ru*

ДИНАМИКА МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПОДРОСТКОВ ПОКОЛЕНИЯ Z В ПРОЦЕССЕ КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Статья посвящена проблеме рассогласования между стихийной киберсоциализацией подростков поколения Z и требованиями Федерального государственного образовательного стандарта к метапредметным результатам. Цель исследования – выявить динамику регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий в условиях управляемой учебной киберсоциализации. В лонгитюдном эксперименте в экспериментальной группе реализована модель «Цифровой коворкинг на уроке», интегрирующая облачные сервисы, учебные чаты и геймифицированный таск-менеджмент. Зафиксирована W-образная нелинейная динамика: за фазой «цифрового хаоса» следует значимый рост при педагогической модерации. Качество смыслового чтения гипертекста и коммуникативные универсальные учебные действия выросли, срывы дедлайнов сократились. Показано, что киберсоциализация выступает медиатором, трансформирующим клиповое мышление в системное метамышление, а внешняя игровая мотивация интериоризируется в самодисциплину. Ключевое условие эффективности – переход от запретительной модели к конвергентной с обязательной дидактической рамкой. Даны рекомендации по внедрению курса «Цифровой гигиены и метапознания».
Ключевые слова: **киберсоциализация, поколение Z, метапредметные результаты, универсальные учебные действия, цифровые аборигены, цифровая дидактика**

Традиционно цифровизация образования рассматривалась в инструментальной логике как внедрение технических средств обучения (интерактивные доски, электронные журналы, образовательные платформы), призванных оптимизировать трансляцию академического знания. Однако в последнее десятилетие произошёл качественный сдвиг: цифровая среда перестала быть нейтральным «технологическим фоном» и приобрела статус полноценного агента социализации, сопоставимого по силе влияния с семьёй и школой [1].

Под киберсоциализацией понимается процесс качественных изменений структуры самосознания и мотивационно-потребностной сферы личности, происходящий под влиянием и в результате использования человеком современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в контексте усвоения и воспроизводства культуры [2]. В отличие от стихийной социализации в Интернете (социальные сети, блоги, игровые вселенные), образовательный процесс обладает потенциалом для управляемой киберсоциализации, способной не только транслировать предметное содержание, но и целенаправленно формировать метапредметные компетенции через цифровые инструменты кооперации, критического анализа и навигации в гипертексте. Смещение роли цифры с фона на фактор означает, что сегодня школа вынуждена конкурировать за внимание ученика не с «пустотой», а с высококонкурентной, персонализированной и гедонистически привлекательной онлайн-средой. Цифровая образовательная среда, таким образом, должна анализироваться не как сумма «железа» и софта, а как новое социальное пространство со своими нормами, ролями и ритуалами взаимодействия.

Поколение Z (родившиеся после 2003–2005 гг. по разным периодизациям) представляет собой первых истинных «цифровых аборигенов» [3], для которых не существует ментальной границы между онлайном и офлайном. Их повседневность конституируется в формате смешанной реальности: физическое пространство школы, дома или улицы неразрывно переплетено с цифровыми слоями: мессенджерами (Telegram, Discord), социальными сетями (TikTok, VK), многопользовательскими играми (Minecraft, Roblox) и стриминговыми сервисами.

Эта гибридизация порождает специфические социально-психологические феномены:

– феномен распределённого присутствия, когда подросток физически находится в классе, но когнитивно и эмоционально может быть погружён в групповой чат, игровую сессию или просмотр коротких видео. Его внимание функционирует в режиме постоянного переключения между двумя и более реальностями.

– Множественная идентичность, когда, в отличие от унифицированной роли «ученика», в цифровой среде подросток может одновременно реализовывать роли модератора паблика, геймера, блогера, эксперта в узком сообществе. Такая полиролевая практика формирует более сложную, но и более фрагментарную структуру личности, что не учитывается ролевой структурой традиционного урока.

– Сетевое со-бытие – переживание общности всё чаще происходит не в синхронном физическом пространстве (классный коллектив на перемене), а в асинхронном цифровом через комментирование, лайки и репосты.

Таким образом, подросток приходит в школу не как «чистый лист», а как носитель сложного, стихийно сформированного сетевого опыта, который неизбежно вступает в противоречие с нормами и форматами традиционного образования.

Традиционная классно-урочная система, сформировавшаяся в индустриальную эпоху, базируется на линейной дидактике – последовательной, иерархически выстроенной трансляции информации: от простого к сложному, от частного к общему, с доминированием вербально-логического изложения и длинных нарративных форм (лекция, параграф учебника, аналитическое эссе). Этот подход требует устойчивости произвольного внимания, развитой способности к логическому выводу и отсроченному результату.

В то же время доминирующим когнитивным стилем поколения Z, сформированным цифровой средой, выступает клиповое мышление [4; 5]. Этот когнитивный стиль – не патология, а адаптационный механизм к информационной избыточности [6]. Проблема заключается в том, что традиционная школа воспринимает клиповость как дефицит, требующий искоренения, а не как точку роста. Возникает фундаментальный дидактический конфликт: учитель транслирует

знание в линейной логике учебника, а мозг ученика, привыкший к ризоморфной структуре гипертекста и игровых механик, отторгает этот формат, идентифицируя его как «нерелевантный» и «скучный».

Именно это противоречие между линейностью педагогической традиции и нелинейностью сетевого мышления и составляет центральный нерв проблемы динамики метапредметных результатов. Исследовательская задача видится не в том, чтобы «переломить» клиповое мышление, а в том, чтобы, используя инструментарий управляемой киберсоциализации, выстроить «мост» от фрагментарного восприятия к системному целостному знанию.

Актуальность исследования определяется пересечением трех кризисных тенденций, проявляющихся в современном общем образовании применительно к подростковой возрастной группе (13–15 лет).

1. Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования (ФГОС ООО) нормативно закрепили приоритет метапредметных результатов: регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий (УУД), составляющих фундамент «умения учиться». Однако существующий диагностический инструментарий, в значительной мере унаследованный от доцифровой эпохи, оказывается нерелевантен когнитивному профилю современных школьников на фоне очевидного роста операциональной цифровой грамотности: подростки виртуозно оперируют информационными потоками в сети, но демонстрируют беспомощность при формализованном тестировании, что сигнализирует о глубинном несоответствии используемых измерителей реальной когнитивной деятельности «цифровых аборигенов».

2. В массовой образовательной практике доминирует рестриктивная (запретительная) модель, когда личные мобильные устройства изымаются или жестко ограничиваются, активность в социальных сетях стигматизируется как отвлекающий фактор («враг учебной концентрации»), а клиповое мышление воспринимается исключительно как дефект, подлежащий коррекции. Такой подход игнорирует сущностную характеристику поколения Z – его онтологическую погруженность в смешанную реальность, где онлайн- и офлайн-среды неразделимы. Киберсоциализация (как стихийная, так и потенциально педагогически организованная) является для подростка ведущим источником формирования идентичности, норм коммуникации и способов познания мира. Репрессивное отношение школы к этой сфере ведет к нарастанию мотивационного отчуждения: ученик воспринимает школьное обучение как архаичный ритуал, параллельный его подлинной жизни в сети. Вместо того, чтобы использовать колоссальный энергетический и когнитивный потенциал цифровой социализации, система образования часто пытается блокировать его, усугубляя «цифровой разрыв» между целями образования и реальной жизненной практикой ученика.

3. Наш подход основан на гипотезе, что киберсоциализация – не помеха, а новая среда формирования метапредметных компетенций. Клиповое сознание, понимаемое как адаптационный механизм к информационной избыточности, обладает рядом недооцененных свойств: способностью к быстрому сканированию и селекции релевантных фрагментов, высокой распределенностью внимания, развитой интуитивной визуальной аналитикой. Вопрос о возможности конвертации «сетевой многозадачности» в регулятивные умения стратегического планирования, «коммуникативной полилогичности» чатов – в навык аргументированной академической дискуссии, а «поисковой гиперактивности» – в рефлексивное критическое мышление составляет актуальную научно-практическую проблему. Именно ее решение позволит преодолеть опасный разрыв между требованиями ФГОС и реальной динамикой метапредметных результатов, превратив стихийную интернет-активность в управляемый ресурс личностного и когнитивного развития подростка в рамках общеобразовательного процесса.

Цель исследования – выявить, теоретически обосновать и эмпирически описать динамику метапредметных результатов (регулятивных, коммуникативных, познавательных) учащихся подросткового возраста поколения Z в условиях перехода от стихийной киберсоциализации к педагогически организованной учебной киберсоциализации в общеобразовательном процессе.

Задачи исследования:

– на основе междисциплинарного анализа раскрыть сущность и механизмы киберсоциализации как фактора, трансформирующего когнитивные, коммуникативные и регулятивные стратегии подростков поколения Z;

– провести исследование с использованием комплекса валидных методик (модифицированные тесты критического мышления, цифровой трекинг регулятивных УУД, анализ смыслового чтения на материале гипертекстов, экспертная оценка коммуникативных компетенций в смешанном формате) для фиксации исходного уровня и отслеживания динамики метапредметных результатов в экспериментальной и контрольной группах;

– выявить статистически значимые корреляционные и причинно-следственные связи между параметрами конструктивной учебной интернет-активности (характер и длительность взаимодействия с цифровым контентом, типы цифровых учебных заданий, степень и качество педагогической модерации сетевых дискуссий) и приростом отдельных компонентов метапредметных результатов; эмпирически определить пороговые условия, при которых «клиповое сознание» начинает функционировать как ресурсная база для системного метамышления;

– предложить научно обоснованные методические рекомендации для педагогов-практиков и администраций общеобразовательных школ по проектированию смешанной учебной среды, интегрирующей управляемую киберсоциализацию в урочную и внеурочную деятельность в целях преодоления метапредметных дефицитов и актуализации потенциала цифрового поколения.

Исследование реализовано в логике формирующего психолого-педагогического эксперимента с лонгитюдным дизайном и смешанной методологией сбора и анализа данных. Эксперимент проводился в естественных условиях образовательного процесса на протяжении одного учебного года и включал три последовательных этапа: констатирующий (сентябрь), формирующий (октябрь – апрель) и контрольный (май). Такая организация позволила зафиксировать не только итоговые сдвиги, но и проследить динамику изменений метапредметных результатов в условиях управляемой учебной киберсоциализации.

В исследовании приняли участие 120 учащихся подросткового возраста (13–15 лет, 8–9 классы) из трех общеобразовательных школ Санкт-Петербурга, отобранных методом кластерной рандомизации: школы представляли типичную городскую застройку с сопоставимым уровнем цифровой оснащенности и социально-экономическим фоном. Критерии включения: отсутствие ограничений по здоровью, препятствующих работе с цифровыми устройствами, наличие информированного согласия родителей на участие в эксперименте и обработку данных. Из общего числа 60 учащихся были определены в экспериментальную группу (ЭГ) и 60 – в контрольную (КГ). Группы были выравнены по полу, возрасту, исходному уровню академической успеваемости и среднему времени стихийной интернет-активности, зафиксированному на констатирующем этапе.

Констатирующий этап (сентябрь) включал первичную диагностику метапредметных результатов (критическое мышление, смысловое чтение, регулятивные и коммуникативные УУД) в обеих группах, а также анкетирование на предмет характера и интенсивности повседневной киберсоциализации (экранное время, предпочитаемые цифровые среды, типы контента).

Формирующий этап (октябрь – апрель, 28 учебных недель) заключался в реализации в ЭГ модели «Цифровой коворкинг на уроке», в то время как КГ обучалась по традиционной методике с эпизодическим использованием ИКТ.

Контрольный этап (май) представлял собой повторную диагностику по тому же набору методик в обеих группах, что позволило оценить внутригрупповую динамику и межгрупповые различия в приросте метапредметных результатов.

Диагностический инструментарий составили:

1. Модифицированный тест оценки критического мышления. Базой послужил тестовый комплекс «Универсальные компетенции» (разработка НИУ ВШЭ, версия для подростков), который был модифицирован в двух аспектах:

а) содержание кейсов переведено в цифровой контекст (анализ достоверности веб-страниц, оценка аргументации в сетевых дискуссиях, выявление фейковых новостей);

б) тестирование проводилось в онлайн-среде с ограничением по времени, что имитировало реальную ситуацию сетевого информационного поиска. Методика включает 12 заданий, сгруппированных в три шкалы: «анализ аргументов», «оценка источников», «выводы и импликации». Коэффициент внутренней согласованности (α Кронбаха) для модифицированной версии составил 0,81.

2. Оценка регулятивных УУД с помощью цифровых трекеров. В течение всего формирующего этапа для ЭГ и на контрольных срезах для КГ применялся метод цифрового следа. Учащимся предлагалось вести учебное планирование и фиксировать выполнение проектных задач в специализированной среде (на базе Trello-подобных досок, интегрированных в Яндекс.Школу). Автоматически регистрировались следующие метрики:

а) своевременность выполнения этапов (процент задач, сданных без нарушения дедлайна);

б) время устойчивой работы над задачей до переключения на отвлекающий контент (фиксировалось с помощью установленного с согласия родителей программного трекера активности на учебном устройстве);

в) количество итераций при самостоятельном исправлении ошибок после автоматической проверки. Интегральный показатель регулятивной компетенции рассчитывался как сумма нормированных Z-оценок по трем метрикам.

3. Анализ смыслового чтения на материале интерактивного гипертекста. Для оценки способности к глубокому пониманию нелинейно организованной информации использовался специально разработанный цифровой гипертекст (объем основного текста ~1200 слов с 8 ветвящимися ссылками на дополнительные материалы и противоречивые источники). Учащимся предлагалось ответить на 10 вопросов, требующих не только извлечения эксплицитной информации, но и интеграции сведений из нескольких информационных узлов, оценки согласованности фрагментов и реконструкции авторской позиции. Дополнительно фиксировалась навигационная стратегия (глубина переходов, возвраты к основному тексту, время чтения), что позволило дифференцировать «поверхностных скроллеров» и «глубинных читателей».

В экспериментальной группе реализовывалась авторская модель «Цифровой коворкинг на уроке», концептуально опирающаяся на принцип конвергенции формального обучения и естественной киберсоциализации подростков. Модель включала три взаимосвязанных компонента:

1. Совместная работа в облачных документах. На уроках гуманитарного и естественно-научного циклов учебные группы по 4–5 человек создавали коллективный продукт (аналитический обзор, проект, решение кейса) в Google Документах или на Miro-досках. Это требовало распределения ролей, синхронного и

асинхронного редактирования, комментирования, что целенаправленно развивало коммуникативные и регулятивные УУД.

2. Чаты дисциплинарного погружения. В мессенджере Telegram для каждого класса были созданы тематические каналы и групповые чаты с четко прописанными нормами академической коммуникации. Учитель выступал в роли фасилитатора и модератора: формулировал проблемные вопросы, инициировал дискуссии в формате «цифрового сократического диалога», обучал приемам фактчекинга и аргументированного контраргументирования. Чат становился пространством первичного проговаривания идей, снимающим страх публичного выступления.

3. Мультимедийные лонгриды как альтернатива реферату. Вместо традиционного текстового реферата учащиеся создавали цифровые лонгриды (на платформах Tilda, Readymag или в формате интерактивных PDF), объединяющие текст, инфографику, видео, аудиокомментарии и гиперссылки. Задание требовало не просто изложения материала, а выстраивания нелинейной структуры, дизайна навигации и отбора релевантных источников, что прямо работало на метапредметное умение преобразовывать информацию из одной знаковой системы в другую.

Ключевым условием выступала педагогическая модерация, когда учитель не просто давал задание в цифровой среде, но сопровождал процесс рефлексивными остановками, обучая стратегиям управления вниманием и критической оценке сетевого контента.

Контрольная группа работала в рамках традиционной классно-урочной системы с минимальным ИТ-компонентом, сводившимся к использованию мультимедийных презентаций (PowerPoint) как иллюстративного сопровождения устных ответов. Никаких специальных сред для коллаборации или учебных чатов не внедрялось.

Обработка количественных данных осуществлялась в программной среде SPSS 26.0. Для проверки нормальности распределения применялся критерий Шапиро-Уилка. Для оценки внутригрупповых сдвигов использовался t-критерий Стьюдента для зависимых выборок при нормальном распределении. Межгрупповые сравнения прироста показателей проводились с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Для анализа взаимосвязи между количественными параметрами учебной интернет-активности (время конструктивной работы в облачных средах, количество содержательных сообщений в чатах, длительность сессий работы над лонгридом без отвлечений) и приростом метапредметных результатов вычислялся коэффициент линейной корреляции Пирсона. Уровень статистической значимости принимался при $p < 0,05$.

Исследование проводилось с соблюдением принципов добровольности и конфиденциальности, на основе письменного информированного согласия родителей. Все цифровые трекеры устанавливались только на учебные устройства, выдаваемые школой, без вторжения в личные гаджеты учащихся. Основным ограничением является неизбежная специфика выборки (городские школы с хорошей цифровой инфраструктурой), что требует осторожности при экстраполяции выводов на иные типы образовательных организаций.

Достоверностьи обоснованность результатов гарантируется совокупностью методологических, методических, процедурных и статистических решений, реализованных на всех этапах исследования, опорой на фундаментальные положения культурно-исторической психологии о роли социальной среды как источника психического развития, современные концепции киберсоциализации, теорию поколений, а также системно-деятельностный подход, положенный в основу ФГОС. Междисциплинарный синтез педагогических, психологических и социологических концепций обеспечил концептуальную валидность разработанной модели и отбор диагностируемых параметров. Все ключевые конструкты (метапредметные результаты, киберсоциализация, клиповое мышление, системное метамышление) операционализированы на основе верифицированных научных подходов, что исключает произвольность трактовок. Выборка сформирована методом кластерной рандомизации. Экспериментальная и контрольная группы (по 60 человек каждая) были выравнены по полу, возрасту, стартовому уровню академической успеваемости, а также по среднему времени и характеру стихийной интернет-активности, зафиксированному на констатирующем этапе, что позволило минимизировать влияние фоновых переменных на итоговые различия и повысило внешнюю валидность – возможность переноса выводов на сходные образовательные контексты. Каждый измерительный инструмент прошёл предварительную психометрическую проверку. Обработка данных проводилась с соблюдением всех требований к применяемым методам. Предварительная проверка нормальности распределения (критерий Шапиро-Уилка) определяла выбор между параметрическими и непараметрическими критериями. Использование t-критерия Стьюдента для зависимых и независимых выборок сопровождалось расчётом размера эффекта (d Коэна), что позволило оценить не только статистическую значимость, но и практическую выраженность сдвигов. Корреляционный анализ Пирсона применялся с контролем выбросов и проверкой линейности связи. Для всех статистических тестов был установлен общепринятый порог значимости $p < 0,05$, а для множественных сравнений применялась поправка Бонферрони во избежание эффекта накопления ошибки первого рода. Мощность статистических тестов при заданном объёме выборки ($n = 60$ в каждой группе) и ожидаемом среднем размере эффекта ($d \approx 0,5$) превышала 0,80, что соответствует стандартам психолого-педагогических исследований.

Сочетание количественных методов (стандартизированные тесты, объективные цифровые метрики) с качественным анализом продуктов учебной деятельности (лонгриды, цифровые следы в чатах, экспертные оценки коммуникации) обеспечило перекрёстную валидацию результатов.

Научная новизна исследования определяется отказом от статичного и дефицитарного подходов к оценке влияния цифровой среды на метапредметные результаты и заключается в следующих положениях. Впервые в центр анализа помещается динамическая связь между специально организованной учебной киберсоциализацией (а не тотальной интернет-активностью) и приростом метапредметных результатов как целостных интегративных образований. Предложена принципиально иная трактовка проблемы цифрового разрыва не между возрастами (учителями – «цифровыми иммигрантами» и учениками – «цифровыми аборигенами»), а между формальным образовательным процессом, предписанным школой (линейный вербальный текст, монологическое объяснение, индивидуальное выполнение заданий) и реальной когнитивной практикой ученика, сформированной его жизнью в сети через гипертекстовую навигацию, интерактивные симуляции, распределенное в сообществах знание. Теоретически обоснован переход от запретительной (рестриктивной) модели управления цифровым поведением учащихся, рассматривающей гаджеты и социальные сети исключительно как источник угрозы, добиваясь лишь имитации отключения от сети при сохранении внутренней вовлеченности, к конвергентной (интегративной) модели, предполагающей использование коммуникативных и когнитивных форматов, естественных для цифровой повседневности подростка (чаты для дискуссий, облачные инструменты соавторства, геймифицированные рейтинги, ленты мультимедийного контента), и встраивании их в ткань урока как легитимные и эффективные инструменты формирования критического мышления, кооперации и рефлексии. Новизна состоит не в самом использовании ИКТ, а в изменении их функции: они становятся не средством доставки контента, а средой, генерирующей метапредметные результаты через присущие ей механизмы: интерактивность, незамедлительную обратную связь, публичность результата и коллаборативную фильтрацию информации. Такой подход позволяет трансформировать стихийную киберсоциализацию в управляемый образовательный ресурс, сокращая разрыв между реальной когнитивной деятельностью ученика и требованиями ФГОС к метапредметным итогам обучения.

Теоретическая значимость работы определяется вкладом в развитие научных представлений о влиянии цифровой трансформации общества на метапредметные образовательные результаты учащихся подросткового возраста: конкретизировано понятие «киберсоциализация» в контексте общего образования, обоснована и операционализирована типология метапредметных дефицитов поколения Z в разрезе цифрового разрыва нового типа, описан психолого-педагогический механизм трансформации клипового мышления в системное метамышление, разработана методология оценки метапредметных результатов с использованием цифровых следов, концептуально обоснована конвергентная модель организации образовательного процесса.

Практическая значимость работы определяется её нацеленностью на решение актуальных задач, стоящих перед общеобразовательными организациями в условиях цифровой трансформации, и подтверждается возможностью внедрения полученных результатов в массовую практику. Разработана и апробирована модель «Цифровой коворкинг на уроке». Создан диагностический пакет для оценки метапредметных результатов в цифровой среде. Сформулированы методические рекомендации по проектированию смешанных учебных сред. Определены практические пути преодоления типичных метапредметных дефицитов. Материалы исследования могут быть непосредственно включены в модули программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов по направлениям «Цифровая дидактика», «Психология цифрового поколения», «Современные средства оценивания образовательных результатов».

Решение вопроса о влиянии киберсоциализации на познавательные УУД предполагало констатацию исходного дефицита познавательной активности. Диагностика на констатирующем этапе с высокой степенью однородности (78% респондентов, доверительный интервал ±4,2% при 95%-ной вероятности) выявила специфический когнитивный профиль, характерный для стихийно протекающей киберсоциализации. Этот профиль получил рабочее название «синдром поисковой активности». Внешне он проявляется как уверенное, быстрое и технически грамотное извлечение информации из поисковых систем: подростки безошибочно формулируют поисковые запросы, мгновенно определяют релевантные сниппеты, свободно оперируют несколькими вкладками браузера. Однако при переходе от поиска к аналитической обработке обнаруженного материала фиксируется резкий обрыв когнитивной цепочки. Учащийся оказывается неспособен:

– построить иерархию из разрозненных фактов (ранжировать их по значимости, выделить главное и второстепенное);

– установить причинно-следственные связи между явлениями, описанными в разных источниках;

– синтезировать целостный вывод из противоречивых данных;

– эксплицировать критерии, по которым один источник признан более достоверным, чем другой.

В терминах уровней усвоения [7] познавательная активность застревает на стадиях «запоминания» и «понимания», не поднимаясь до «анализа», «синтеза» и «оценки». Когнитивная стратегия характеризуется как «скопировал-вставил-

адаптировал», когда найденный фрагмент текста подвергается минимальной косметической правке, вставляется в ответ или проект, после чего следует немедленное переключение на следующий поисковый запрос. Время устойчивой смысловой работы с одним источником составляло в среднем 2–3 минуты, после чего без внешнего вмешательства происходило отвлечение на сторонний контент.

Важно, что данный дефицит не является следствием органических нарушений или тотального снижения интеллекта. Это адаптационная реакция на информационную избыточность Интернета, где эффективность часто связывается со скоростью сканирования, а не с глубиной погружения [8]. Проблема обостряется тем, что традиционная школа требует именно глубины, но не обучает стратегиям её достижения в условиях цифровой среды.

Формирующий этап эксперимента в ЭГ строился на принципе не отмены, а преобразования привычной поисковой активности в осмысленную познавательную деятельность с помощью трёх взаимосвязанных инструментов.

1. Геймификация поиска. Учебный поиск информации превращался в квест с нарастающим уровнем сложности. Вместо задания «найдите информацию о причинах события X» учащиеся получали карту с несколькими противоречивыми тезисами, каждый из которых требовал проверки. За успешный фактчекинг (подтверждение или опровержение тезиса с опорой на авторитетный источник) начислялись баллы, за указание источника без оценки его надёжности – штраф. Такой формат задействовал естественную для поколения Z мотивацию соревновательности и немедленного вознаграждения, но перенаправлял её с количества найденных ссылок на качество верификации.

2. Целенаправленное обучение фактчекингу. В структуру уроков были введены микротренинги по оценке достоверности сетевых источников (анализ URL, поиск автора и его аффилиаций, сравнение информации по трём независимым источникам, верификация изображений через обратный поиск). Эти навыки немедленно применялись в групповых проектах, формируя устойчивую познавательную привычку.

3. Создание цифровых интеллект-карт. Вместо текстового конспекта или реферата учащиеся визуализировали структуру найденной информации в виде разветвлённых интеллект-карт. Карта должна была отражать не только собранные факты, но и связи между ними (причинные, иерархические, сравнительные), а также «чёрные дыры» – вопросы, на которые ответ пока не найден.

Анализ результатов срезов, полученных в ЭГ на констатирующем и контрольном этапах показало статистически значимые изменения ($p < 0,01$) по нескольким показателям. В три раза увеличилось непрерывное время работы с учебным цифровым контентом до момента первого отвлечения. В первые недели наблюдался эффект «цифрового хаоса», но затем в связи с освоением метакогнитивных стратегий управления вниманием время устойчивой концентрации внимания в среднем возросло от 15 до 45 минут. В контрольной группе зафиксировано увеличение до 20 минут ($p > 0,05$).

Изменилось качество смыслового чтения гипертекста. В отличие от результатов КГ значения интегрального индекса для оценки точности извлечения эксплицитной информации, способности к интегрированию сведений из нескольких узлов гипертекста, оценки достоверности и распознавания авторской позиции в ЭГ увеличились в 2,1 раза (d Коэна = 1,18). Количество учащихся, способных корректно синтезировать информацию из двух и более источников, возросло с 12% до 54%.

Результаты анализа цифровых следов, таких как переходы по ссылкам в диагностическом гипертексте, свидетельствуют, что от использования быстрого скроллинга без возвратов к основному тексту отказались 44% учащихся. К осмысленной навигации перешли 47% испытуемых. У них сформировалась «стратегия челночного чтения», когда возвращение к узловому документу осуществляется при последовательном углублении в одну из веток гипертекста.

Контент-анализ творческих цифровых продуктов учащихся позволил отметить изменения в их подходе при работе с информацией. Тексты для чатов, лонгриды трансформировались. Можно выделить уровни этих преобразований:

1. Стартовый «компилятивный» доминировал на констатирующем этапе. Используются прямые заимствования, которые компонуются в один продукт без редактирования и связок.

2. «Рерайт» сформировался к середине эксперимента. Учащийся переформулирует исходные тексты, сокращает, выделяет ключевые тезисы. Появляются попытки группировки фактов, но критерии группировки ещё не всегда рефлексивны.

3. Итоговый для 38% ЭГ «аналитический рерайт». Текст обладает чёткой структурой, факты сопоставлены и оценены, присутствуют маркеры авторской позиции («однако эти данные противоречат...», «более убедительной представляется точка зрения...»). Лонгрид превращается из простого изложения в аргументированный аналитический продукт.

Переход на второй и третий уровни сопровождался ростом субъективной оценки трудности задания, но одновременно и ростом учебной мотивации, измеренной по методике Т.О. Гордеевой [9].

Обнаруженные сдвиги не могут быть объяснены просто эффектом тренировки или естественного созревания [10]. Ключевым механизмом, запустившим трансформацию, выступает учебная киберсоциализация как катализатор смыслообразования. Традиционное обучение часто страдает от «выученной беспомощности» в познавательной сфере: ученик пересказывает параграф, не ощущая потребности в проверке и осмыслении. В нашем эксперименте ситуация принципиально иная. Мы использовали формат «цифрового боя». Информация, полученная, представляемая и обсуждаемая в публичном чате, оцениваемая сверстниками, приобретает личностный смысл. Развитие познавательной мотивации происходит благодаря социальным мотивам, которые характерны для подростков. Согласно Л.С. Выготскому «высшие психические функции формируются через интериоризацию внешне развёрнутых социальных отношений» [11]. В нашем случае социальные отношения по поводу проверки и анализа информации, развёрнутые в цифровой среде (чаты, облачные доски), интериоризировались во внутренний план как способность к критическому мышлению и системному анализу. Именно поэтому клиповая поисковая активность была не подавлена, а преобразована: скоростной поиск стал первой фазой сложного познавательного цикла, за которой следовали обязательные фазы верификации, структурирования и аргументации.

Таким образом, киберсоциализация при условии её педагогической организации выступила не «отвлекающим фактором», а триггером, запускающим перестройку познавательных УУД от поверхностного гипертекстового скроллинга к системному метамышлению, основанному на рефлексивном владении информационными стратегиями.

На констатирующем этапе исследования был выявлен феномен асинхронной коммуникативной компетентности. Один и тот же подросток демонстрирует принципиально разный уровень коммуникативных умений в зависимости от среды общения: цифровой или традиционной академической. Это несоответствие зафиксировано с помощью комплекса диагностических процедур, включавшего контент-анализ лингвистических и паралингвистических маркеров в личных и групповых чатах учащихся (с их добровольного согласия и согласия родителей); экспертную оценку устных монологических ответов и участия в классной дискуссии; стандартизированную методику «Коммуникативные УУД: групповая дискуссия» (модифицированный вариант).

Анализ цифровых следов в мессенджерах (Telegram, Discord) показал, что во внеучебной и даже полуучебной сетевой коммуникации подростки поколения Z обладают развитым и тонко дифференцированным арсеналом средств общения:

– точно считывают эмоциональное состояние собеседника по косвенным признакам (выбор эмодзи, скорость ответа, отклонение от привычного паттерна сообщений) и гибко подстраивают свою реакцию. Стикеры и GIF-анимация используются не хаотично, а как инструмент модуляции высказывания: ироничный стикер смягчает критику, анимированная реакция выражает поддержку там, где вербальные формулы выглядели бы фальшиво;

– в чатах демонстрируют устойчивые паттерны деэскалации (переход на юмор, временный уход от темы, использование мемов как социально приемлемого способа выразить несогласие без прямой конфронтации), интуитивно соблюдают нормы сетевого этикета, выработанные сообществом, и применяют санкции к нарушителям (игнорирование, исключение из группового чата);

– полилогичны в сетевом общении, свободно удерживают несколько линий разговора одновременно, переключаются между ними и возвращаются к отложенным темам, что требует высокой распределённости внимания и способности к быстрому восстановлению контекста.

Однако при переносе в ситуацию устной академической дискуссии (ответ у доски, участие в общеклассном обсуждении, дебаты) картина кардинально меняется. Те же учащиеся демонстрировали:

– речевой ступор и страх ошибки. 64% респондентов ЭГ на констатирующем этапе при устном ответе проявляли выраженные признаки коммуникативной тревожности (сбивчивый темп речи, длительные паузы хезитации («э-э», «ну-у»), избегание зрительного контакта, тихий голос с тенденцией к затуханию к концу фразы);

– неумение пользоваться вербальными клише научного спора. Учащиеся не владели формулами согласия/несогласия в академическом регистре и либо использовали резкие категоричные суждения, либо полностью отказывались от высказывания несогласия из страха обидеть или быть осмеянным;

– потерю структуры аргументации. Полилогичная многозадачность, эффективная в чате, в устной дискуссии оборачивалась хаотичностью, перескакиванием с тезиса на тезис, потерей нити рассуждения при встречном вопросе, неспособностью резюмировать свою позицию.

Корреляционный анализ (r Пирсона) показал отсутствие значимой связи ($r = -0,08$; $p > 0,05$) между уровнем коммуникативной компетентности в сетевой среде и успешностью устного академического высказывания. Это подтверждает гипотезу, что мы имеем дело не с генерализованным дефицитом коммуникации, а с её средовой специфичностью: навыки, сформированные в стихийной киберсоциализации, не переносятся автоматически в формальную академическую ситуацию.

Природа выявленного разрыва тройственна. Во-первых, это различие коммуникативных кодов. Цифровая среда породила гибридную устно-письменную речь [12; 13], где нормы устного спонтанного общения и письменной фиксации смешиваются. Академическая дискуссия требует владения кодифицированным устным регистром с формальными маркерами логических связей, что для «цифровых аборигенов» оказывается малознакомым и оттого тревожным. Во-вторых,

существует фактор асинхронности. Мессенджер даёт паузу на обдумывание, редактирование сообщения перед отправкой, что снижает страх ошибки. Устная дискуссия синхронна, требует немедленной реакции и не допускает «удаления» неудачной реплики. Это создаёт стрессовый фон, блокирующий имеющиеся, но не автоматизированные в устной модальности навыки. В-третьих, различие социальных ролей и аудитории. В чате подросток общается с равными в знакомой и неформальной обстановке. В классе он выступает перед иерархически вышестоящим учителем (оценивающим) и всей группой, где ошибка воспринимается как публичное унижение. Сетевая идентичность, более раскрепощённая и протеичная, входит в конфликт с фиксированной ролью «ученика».

Для преодоления выявленного разрыва в ЭГ была внедрена система «диалоговых тренажёров» – поэтапного переноса академической дискуссии в привычную для подростков среду мессенджера с последующей конвергенцией в устный формат. На первом этапе (октябрь – декабрь) как площадка первичной аргументации использовался учебный чат. С этой целью инициировались проблемные дискуссии, требующие обоснования позиции участников. На втором (январь – февраль) организовывались синхронные голосовые дебаты в мини-группах по заранее определенным темам с последующим самоанализом по чек-листу. На третьем этапе (март – апрель) уроки включали «гибридные дискуссии», проводимые одновременно в устной форме с параллельной в чате. Учитель управлял обоими потоками, зачитывая сильные аргументы из чата, сталкивая позиции устных и письменных участников. Постепенно доля устного компонента увеличивалась: учащиеся, первоначально выступавшие только в чате, получали задание озвучить свою письменную позицию.

Повторная диагностика на контрольном этапе зафиксировала следующие изменения в ЭГ ($p < 0,01$; сравнение с КГ – $p < 0,05$, d Коэна = 0,72):

– интегральный прирост коммуникативных УУД составил 27% относительно исходного уровня ЭГ. Прирост в КГ за тот же период – 5% (статистически незначим);

– умение аргументировать позицию без перехода на личности (доля учащихся, способных в ходе устной дискуссии высказать несогласие в корректной, обоснованной форме, возросла с 18% до 64%), снизилось использование агрессивной коммуникации, которая вытесняется академическими формулами;

– связность и структурность устных высказываний. Средняя длина аргументированного устного ответа (измерялась в смысловых единицах: тезис + аргумент + пример) увеличилась с 1,3 до 3,1 смысловых блока, а доля высказываний с контраргументацией возросла с 4% до 31%;

– снижение коммуникативной тревожности. По шкале «страх публичного выступления» (субшкала модифицированной методики Филлипса) [14] средний балл в ЭГ снизился на 38% (с 14,2 до 8,8 при максимальном балле 20).

Качественный анализ транскриптов устных выступлений и цифровых следов в чатах на протяжении всех стадий эксперимента позволил зафиксировать процессуальный механизм изменений. Обнаружено, что чат-коммуникация выполняет функцию «репетиционной площадки»:

– возможность ответить не мгновенно, а через 30–60 секунд, потраченных на обдумывание и написание сообщения, кардинально снижала страх ошибки. Этот навык формулирования мысли в умеренном темпе постепенно автоматизировался и переносился в устную речь;

– визуализация структуры аргумента в чате и возможность оценить её логичность до отправки. Это формирует внутренний «редактор», который со временем начинает работать и при устном высказывании;

– безопасность, т.к. ошибка в чате воспринимается менее фатально, чем устная оговорка перед всем классом (её можно удалить, отредактировать). Это создает зону ближайшего развития, где учащийся пробовал академическую аргументацию с низкими ставками, а затем переносил успешные стратегии в устный формат;

– учащиеся, предпочитавшие оставаться в роли наблюдателей (читающих чат, но пишущих редко), демонстрировали прирост коммуникативных УУД. Чтение аргументированных дискуссий одноклассников служило источником образцов и антиобразцов академической речи.

Таким образом, управляемая киберсоциализация в формате «диалоговых тренажёров» не заменила устную коммуникацию письменной, а выступила медиатором, выстроившим мост между стихийно сформированной полилогичной сетевой компетентностью и требованиями академического дискурса. Разрыв был преодолён не путём запрета «несерьёзного» языка мессенджеров, а через его дидактическое окультуривание.

Констатирующая диагностика выявила одну из наиболее острых метапредметных деформаций, присущих стихийной киберсоциализации поколения Z: дефицит пролонгированной произвольной регуляции (дисбаланс между операциональной способностью к быстрому тактическому реагированию и несформированностью стратегического планирования, требующего отсроченного вознаграждения) [15]. Эмпирически этот дефицит фиксировался на констатирующем этапе по трём индикаторам:

1. Хроническое нарушение дедлайнов. При выполнении проектных и домашних заданий, рассчитанных на неделю и более, 72% учащихся ЭГ хотя бы один раз срывали срок сдачи. При этом 41% делали это систематически. Примечательно, что эти же учащиеся демонстрировали безупречную пунктуальность в ситуациях немедленного реагирования (ответ на сообщение в чате, выполнение короткого интерактивного теста с мгновенной обратной связью).

2. Тотальное отторжение бумажных инструментов планирования. Традиционный ежедневник, предлагавшийся школой, воспринимался как анахронизм. По данным анкетирования, 89% учащихся либо не заполняли его вовсе, либо делали записи формально (задним числом для проверки классным руководителем), не используя их для реального управления временем.

3. Прокрастинация и «серийное переключение». При столкновении со сложным заданием, требующим более 10–12 минут непрерывных усилий, среднестатистический учащийся совершал 3–5 переключений на отвлекающий контент (социальные сети, видео, игры). Самостоятельный возврат к задаче происходит с трудом, часто только после внешнего стимула (звонок, напоминание учителя, дедлайн «горящего» часа).

Психологическая природа этого дефицита тесно связана с режимом немедленного вознаграждения, в который погружены «цифровые аборигены». Лайк, репост, пуш-уведомление, получение игрового ресурса – все эти микрособытия запускают короткий дофаминовый цикл, формируя устойчивую нейрокогнитивную привычку к дискретным, быстро завершаемым действиям. Традиционная учебная деятельность, напротив, требует отложенного результата: оценка будет получена через неделю, знания пригодятся через месяцы и годы. Этот диссонанс между временны́ми режимами цифровой среды и академического труда порождает то, что нейропсихологи обозначают как «синдром дефицита подкрепления», проявляющийся в снижении способности удерживать цель в отсутствие немедленной стимуляции.

В формирующем эксперименте для ЭГ была спроектирована и внедрена геймифицированная среда управления учебными задачами, концептуально опирающаяся на два принципа: использование естественной для поколения Z тяги к цифровому игровому подкреплению и трансформация этой тяги из стихийного отвлечения в инструмент произвольной регуляции. Инструментальной основой выступила платформа, интегрированная в экосистему Яндекс.Школы. Каждый учебный проект или крупное домашнее задание представлялся в виде виртуальной доски с движущимися карточками этапов («Запланировано», «В процессе», «На проверке», «Выполнено»). Ключевые нововведения:

– любое задание со сроком более одной недели принудительно разбивалось на микроэтапы с индивидуальными дедлайнами, которые укладывались в привычный для цифрового поколения временной горизонт и обеспечивали возможность быстрого вознаграждения;

– за выполнение каждого микроэтапа точно в срок начислялись баллы и выдавались цифровые значки (ачивки) с игровыми названиями: «Мастер дедлайнов», «Стратег недели», «Без права на ошибку» (за три этапа подряд без задержек). Баллы формировали персональный и командный (групповой) рейтинг, визуализированный на общей витрине класса;

– каждый учащийся видел прогресс своего проекта и проектов группы. При приближении дедлайна без движения карточки система автоматически отправляла персонализированное напоминание в мессенджер в игровой форме («Герой, твой квест «Анализ источников» ждёт завершения! До получения ачивки осталось 4 часа»);

– обновляемые рейтинги демонстрировали на цифровом стенде. Высокий рейтинг становился источником социального одобрения в ученическом сообществе, что задействовало мощный мотивационный канал подросткового возраста – потребность в признании сверстниками.

Контрольный срез, проведённый через 6 месяцев, зафиксировал статистически значимые ($p < 0,01$) и существенные сдвиги в регулятивных УУД:

– сокращение срывов дедлайнов на 34%. Если в первой четверти (констатирующий этап) среднее количество нарушенных сроков на одного учащегося в ЭГ составляло 2,8 эпизода в месяц, то в четвёртой четверти (контрольный срез) этот показатель снизился до 1,85 (снижение на 34%; t-критерий для зависимых выборок, $p <0,001$). В КГ динамика была недостоверной (с 2,7 до 2,5 эпизодов, $p > 0,1$). Размер эффекта (d Коэна) для межгруппового сравнения дельт составил 0,84, что классифицируется как сильный эффект;

– увеличение времени устойчивой фокусировки. Трекеры зафиксировали рост средней длительности непрерывной работы над учебной задачей до первого переключения с 12,4 минут (констатирующий срез) до 27,6 минут (контрольный срез). С 18% до 43% увеличилось количество сессий без отвлечения на посторонний контент;

– увеличение случаев инициативных планировочных действий, учащиеся самостоятельно определяли перечень подзадач без подсказки учителя (в сентябре – 6% в ЭГ, к маю – 38%);

Повышение показателя регулятивных УУД в ЭГ коррелировало с академической успеваемостью по профильным предметам ($r = 0,41$; $p < 0,01$).

Зафиксирована положительная динамика мотивации к познавательной деятельности. К четвёртому-пятому месяцу эксперимента интериоризация внешней мотивации проявилась в трёх симптомах:

– первоначально активно соревновавшиеся за значки к концу года говорили в самоотчётах: «Я уже привык разбивать задачу и следить за сроками, это стало удобно само по себе, без баллов». При этом объективные метрики (своевременность сдачи, время фокусировки) не снижались, а продолжали улучшаться, но уже без корреляции с частотой получения ачивок;

– учащиеся начали использовать логику микроэтапов и дедлайнов в тех сферах, где цифровой трекер не применялся (подготовка к устным предметам, личные проекты, внеучебная деятельность). Это свидетельствует о том, что регулятивная стратегия была присвоена на уровне общего способа действия;

– в рефлексивных эссе учащиеся начинали употреблять выражения «я спланировал этапы», «я неправильно оценил время на этот этап», «мне нужен буфер на проверку», что свидетельствует о становлении осознанной саморегуляции – высшего уровня развития регулятивных УУД по таксономии А.В. Хуторского [16].

Психологический механизм этой интериоризации аналогичен переходу от внешней речи к внутренней в концепции Л.С. Выготского [17]. Педагогически организованная киберсоциализация способствует структурному преобразованию регулятивных дефицитов поколения Z, трансформируя режим немедленного вознаграждения в базу для развития произвольности.

Стоит отметить риски и негативные эффекты, выявленные в процессе экспериментальной работы. Нам было важно не просто доказать результативность управляемой киберсоциализации, но и определить граничные условия, при которых она перестаёт быть ресурсом и превращается в фактор, усугубляющий метапредметные дефициты. С этой целью на протяжении всего формирующего этапа в ЭГ велось непрерывное мониторирование не только целевых показателей, но и маркеров деструктивного цифрового поведения.

Исследование предусматривало внутригрупповой анализ динамики ЭГ в разные фазы формирующего этапа. Это позволило вычленить эффект, не зависящий от межгрупповых различий. Уже в первые недели внедрения модели «Цифровой коворкинг» (октябрь) была зафиксирована «зона бесконтрольной коммуникации». До введения формализованных правил модерации и дидактической рамки, когда учащимся была просто предоставлена возможность общения в учебных чатах без чёткой структуры, наблюдалась следующая отрицательная динамика:

– падение времени устойчивой фокусировки. В первые две недели использования групповых чатов без явной модерации среднее время непрерывной работы над учебной задачей до отвлечения снизилось у 68% учащихся ЭГ в среднем на 17,3% (с 15,1 мин. на констатирующем этапе до 12,5 мин.; $p < 0,05$);

– увеличилась доля нерелевантного контента в учебных чатах (68% сообщений не имели отношения к учебной задаче), который, по сути, предназначен для социально-эмоционального обмена;

– возросло число переключений между учебным заданием и чатом в 2,1 раза по сравнению с ситуацией недоступности чата. Эти микроперерывы разрушали когнитивную вовлечённость и требовали дополнительных ресурсов на повторное погружение. Сравнение с «тишиной» в данном случае проводилось двумя способами:

а) с показателями тех же учащихся на констатирующем этапе (когда чаты не использовались);

б) с данными КГ, где учебная деятельность протекала в традиционном режиме без мессенджеров.

В обоих случаях падение регулятивных функций при бесконтрольной чат-активности составило от 15 до 20% относительно исходного уровня. Психологический механизм зафиксированного падения двойственен. С одной стороны, действует эффект информационной перегрузки. Рабочая память подростка, ограниченная по объёму (7±2 элемента по Миллеру), вынуждена одновременно удерживать фрагменты учебной задачи и отслеживать поток сообщений в чате. Это создаёт конкуренцию за когнитивные ресурсы, в которой социально значимый стимул (сообщение от сверстника) эволюционно выигрывает у абстрактной учебной цели. В результате происходит постоянное вытеснение учебного контента из фокуса внимания.

С другой стороны, включается дофаминовый механизм, описанный в предыдущем разделе. Каждое новое сообщение, особенно смешное или адресованное лично– это микровознаграждение, непредсказуемое по времени (вариативный режим подкрепления, наиболее аддиктивный).

Представленная отрицательная динамика, согласно теории групповой динамики [18], закономерно возникает при появлении нового канала коммуникации. Преодоление возникающего хаоса в эксперименте произошло к четвертой неделепри введении модерации и правил цифровой коммуникации, разделении чатов на неформальные и «академическое пространство». В результате показатели начали восстанавливаться и к концу второй четверти превысили исходный уровень. Кривая динамики имела характерную U-образную форму: резкое падение в зоне бесконтрольности, затем восстановление и рост в условиях модерации. Таким образом, продуктивная киберсоциализация в начальной фазе требует прохождения через «хаос» и установления педагогической рамки.

Помимо описанного основного негативного эффекта, были зафиксированы и другие риски, требующие внимания при масштабировании опыта:

– риск цифрового неравенства. Учащиеся с более слабой домашней цифровой инфраструктурой или меньшим опытом конструктивной интернет-активности на начальном этапе демонстрировали более глубокое падение регулятивных показателей (до 25%) и более медленное восстановление;

– риск подмены содержания формой. У 12% учащихся к середине эксперимента была выявлена тенденция: внешне активное участие в чатах и создание эстетически привлекательных цифровых продуктов (лонгридов) маскировало поверхностное усвоение содержания. Яркий дизайн и активность в чате создавали для учителя иллюзию глубокого понимания, в то время как тесты на понятийное усвоение показывали пробелы;

– риск эмоционального выгорания педагога. Модерация учебных чатов и сопровождение цифрового коворкинга во внеурочное время увеличили временны́е затраты учителей в 1,5–1,8 раза [19].

Полученные данные позволяют сформулировать принципиальное ограничение и одновременно условие эффективности учебной киберсоциализации. Киберсоциализация в образовании является амбивалентным фактором: её влияние на метапредметные результаты может быть, как положительным (прирост до 27–34% и двукратное улучшение смыслового чтения), так и отрицательным (падение регулятивных функций на 15–20% при отсутствии модерации). Вектор и знак эффекта определяются исключительно наличием или отсутствием чёткой дидактической рамки, включающей формализованные правила, педагогическую фасилитацию и рефлексивное сопровождение.

Следовательно, практические рекомендации по внедрению цифровых сред в общеобразовательный процесс должны содержать не только описание инструментов, но и обязательный модуль обучения педагогов стратегиям модерации, профилактики информационной перегрузки и конвертации стихийной сетевой активности в целенаправленную познавательную деятельность. Без этого инвестиции в цифровую инфраструктуру рискуют привести не к росту метапредметных результатов, а к их дальнейшему снижению.

Обобщение количественных и качественных результатов позволяет сформулировать три фундаментальных вывода, имеющих значение как для теории педагогики, так и для образовательной практики.

Киберсоциализация не разрушает метапредметные навыки, а преобразует их операциональный состав. Распространённое представление о клиповом мышлении как о сугубо деструктивном факторе нуждается в пересмотре. Исследование показало, что клиповость, выступающая адаптационным механизмом к информационной избыточности, может быть трансформирована в навык быстрого и точного анализа информационных потоков при условии целенаправленного обучения стратегиям «медленного чтения» в цифровой среде.

Полученные результаты позволяют предложить комплекс конкретных научно обоснованных мер по совершенствованию образовательного процесса в условиях цифровой трансформации.

Введение систематического курса «Цифровой гигиены и метапознания» в рамках урочной или внеурочной деятельности, где сама киберсоциализация становится предметом рефлексии. Содержательными компонентами курса должны выступить:

– диагностика собственных паттернов отвлечения, освоение техник фокусировки (Pomodoro, цифровой детокс), настройка уведомлений, минимизирующая прерывания;

– алгоритмы навигации в гипертексте, различение сканирующего и аналитического чтения, приёмы восстановления логики автора по нелинейно организованному материалу;

– методика тройного подтверждения, анализ URL и авторских аффилиаций, обратный поиск изображений, различение факта и мнения;

– нормы академической переписки и сетевого этикета, перевод эмоциональных реакций в аргументированные высказывания, предотвращение и деэскалация конфликтов в чатах;

– постановка целей по SMART, декомпозиция долгосрочных проектов в таск-менеджерах, рефлексия временных затрат.

Администрациям школ и педагогам стоит отказаться от архаичной практики тотального запрета мобильных устройств, которая лишь усиливает разрыв между школой и реальной жизнью ученика, и перейти к проектированию смешанных учебных сред, где:

– смартфон и мессенджеры легитимизируются как учебные инструменты при соблюдении чётких, совместно выработанных правил;

– клиповый визуально насыщенный контент используется как «приманка» и мотивационный крючок для перехода к фундаментальному знанию (короткое видео или мем становятся отправной точкой проблемной дискуссии, требующей глубокого погружения);

– учитель осваивает роль фасилитатора и модератора цифровых дискуссий, систематически обучаясь приёмам управления групповой динамикой в сетевой среде.

Требуется системная работа с педагогическими кадрами. Необходимы:

– включение в программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации модулей по психологии цифрового поколения, цифровой дидактике, технологиям модерации учебных чатов и проектированию геймифицированных сред;

– выделение в учебной нагрузке педагогов времени на цифровое тьюторство и сопровождение учебных чатов во внеурочное время, что предотвратит профессиональное выгорание и обеспечит устойчивость модерационной поддержки;

– создание школьных методических объединений, обобщающих и распространяющих успешные практики интеграции управляемой киберсоциализации в преподавание различных предметов.

Необходимо признать ряд ограничений, которые определяют направления дальнейшей работы. Во-первых, выборка ограничена городскими школами с хорошей цифровой инфраструктурой, что требует проверки воспроизводимости результатов в сельских и малокомплектных школах. Во-вторых, лонгитюд охватывает один учебный год. Для оценки долгосрочной устойчивости сформированных метапредметных компетенций желательны повторные замеры через год и более. В-третьих, исследование сфокусировано на подростковом возрасте (13–15 лет), аналогичная динамика в младшей и старшей школе может иметь свою специфику.

Перспективными направлениями продолжения работы нам видятся разработка и валидизация стандартизированного диагностического комплекса для оценки метапредметных результатов на основе анализа цифровых следов; изучение влияния отдельных компонентов модели (чатов, таск-менеджеров, лонгридов) на каждый вид УУД в изолированных экспериментальных сериях; кросс-культурные сопоставления; а также исследование возможностей применения искусственного интеллекта для автоматизированной модерации учебных чатов и персонализированной поддержки регулятивных УУД.

Таким образом, выполненное исследование подтверждает, что целенаправленное педагогическое освоение феномена киберсоциализации способно превратить её из стихийного, часто деструктивного фактора в мощный ресурс формирования метапредметных компетенций, адекватных требованиям информационного общества и личностным особенностям цифрового поколения.

Библиографический список

1. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности. *Культурно-историческая психология*. 2020; № 4 (16): 87–97.
2. Плешаков В.А. О киберсоциализации человека и воспитания личности в XXI веке. *Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения*: сборник статей восьмых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами. Москва: 5 за знания, 2016: 13–18.
3. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon*. 2001; T. 9 (5).
4. Гиренок Ф.И. Антропологические конфигурации философии. *Философия науки*. Выпуск 8: Синергетика человекомерной реальности. Москва: ИФ РАН, 2002: 415–420.
5. Фрумкин К.Г. *Клиповое мышление и судьба линейного текста*. 2010. Available at: https://www.topos.ru/article/7371
6. Тоффлер Э. *Шок будущего*. Перевод с английского. Москва: Издательство «АСТ», 2002.
7. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: Longman, 1956.
8. Sparrow B., Liu J., Wegner D.M. Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips. *Science*. 2011; T. 333, № 6043: 776–778.
9. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие. *Вопросы психологии*. 2013; № 1: 35–45.
10. Петронюк И.С. Методология познавательной деятельности обучающихся. *Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании*: материалы XXI Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию Макарени Александра Александровича. Санкт-Петербург: Издательство Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2020: 60–65.
11. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. Москва: Смысл; Эксмо, 2005.
12. Ахутина Т.В. *Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса*. Москва: Издательство Московского университета, 1989.
13. Зимняя И.А. *Лингвопсихология речевой деятельности*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2001.
14. Егоренко Т.А., Лобанова А.В., Чумаченко Д.В. Опросник «Школьная тревожность» Б. Филлипса: результаты стандартизации русскоязычной версии «Тест школьной тревожности Филлипса». *Вестник практической психологии образования*. 2023; Т. 21, № 3: 37–54.
15. Радевский А.В., Петронюк И.С. Возможности и противоречия киберсоциализации подростков в условиях общеобразовательной школы. *Мир науки, культуры, образования*. 2026; № 1 (116): 171–175. DOI: 10.24412/1991-5497-2026-1116-171-175.
16. Хуторской А.В. *Метапредметный подход в обучении*: научно-методическое пособие. Москва: Эйдос; Институт образования человека, 2012.
17. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика, 1991: 391–410.
18. Tuckman B.W. Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin*. 1965; T. 63, № 6: 384–399.
19. Макаренко Е.А., Петронюк И.С., Саморуков Д.В., Саморуков В.И. Мотивация педагогов в управлении качеством образования. *Экономика и управление: проблемы, решения*. 2025; Т. 9, № 4 (157): 200–206.

References

1. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Itogi cifrovoj transformacii: ot onlajn-real'nosti k smeshannoj real'nosti. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*. 2020; № 4 (16): 87-97.
2. Pleshakov V.A. O kibersocializacii cheloveka i vospitaniya lichnosti v XXI veke. *Perspektivy razvitiya otechestvennogo obrazovaniya: prioritety i resheniya*: sbornik statej vos'myh Vserossijskih Shamovskih pedagogicheskih chtenij nauchnoj shkoly Upravleniya obrazovatel'nymi sistemami. Moskva: 5 za znaniya, 2016: 13-18.
3. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon*. 2001; T. 9 (5).
4. Girenok F.I. Antropologicheskie konfiguracii filosofii. *Filosofiya nauki*. Vypusk 8: Sinergetika chelovekomernoj real'nosti. Moskva: IF RAN, 2002: 415-420.
5. Frumkin K.G. *Klipovoe myshlenie i sud'ba linejnogo teksta*. 2010. Available at: https://www.topos.ru/article/7371
6. Toffler `E. *Shok buduschego*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Izdatel'stvo «AST», 2002.
7. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: Longman, 1956.
8. Sparrow B., Liu J., Wegner D.M. Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips. *Science*. 2011; T. 333, № 6043: 776-778.
9. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivaciya studentov: ih istochniki i vliyanie na psihologicheskoe blagopoluchie. *Voprosy psihologii*. 2013; № 1: 35-45.
10. Petronyuk I.S. Metodologiya poznavatel'noj deyatel'nosti obuchayuschihsya. *Problemy pedagogicheskoj innovatiki v professional'nom obrazovanii*: materialy XXI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 90-letiyu Makareni Aleksandra Aleksandrovicha. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena, 2020: 60-65.
11. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka*. Moskva: Smysl; `Eksmo, 2005.
12. Ahutina T.V. *Porozhdenie rechi. Nejrolingvisticheskij analiz sintaksisa*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1989.
13. Zimnyaya I.A. *Lingvopsihologiya rechevoj deyatel'nosti*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: MOD`EK, 2001.
14. Egorenko T.A., Lobanova A.V., Chumachenko D.V. Oprosnik «Shkol'naya trevozhnost'» B. Fillipsa: rezul'taty standartizacii russkoyazychnoj versii «Test shkol'noj trevozhnosti Fillipsa». *Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovaniya*. 2023; T. 21, № 3: 37-54.
15. Radevskij A.V., Petronyuk I.S. Vozmozhnosti i protivorechiya kibersocializacii podrostkov v usloviyah obscheobrazovatel'noj shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026; № 1 (116): 171-175. DOI: 10.24412/1991-5497-2026-1116-171-175.
16. Hutorskoj A.V. *Metapredmetnyj podhod v obuchenii*: nauchno-metodicheskoe posobie. Moskva: `Ejdos; Institut obrazovaniya cheloveka, 2012.
17. Vygotskij L.S. Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svyazi s obucheniem. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Pedagogika, 1991: 391-410.
18. Tuckman B.W. Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin*. 1965; T. 63, № 6: 384-399.
19. Makarenko E.A., Petronyuk I.S., Samorukov D.V., Samorukov V.I. Motivaciya pedagogov v upravlenii kachestvom obrazovaniya. `*Ekonomika i upravlenie: problemy, resheniya*. 2025; T. 9, № 4 (157): 200-206.

Статья поступила в редакцию 19.06.26

УДК 378.147:004.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-60-66

***Yan Huanhuan**, senior teacher, Jiangsu Normal University (Xuzhou, China), E-mail: 924563016@qq.com*
***Selkova A.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University), (Dolgoprudny, Russia), E-mail: selkova_av@mail.ru*

APPLICATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN RUSSIAN LANGUAGE LEARNING BY STUDENTS OF CHINESE-RUSSIAN JOINT EDUCATIONAL PROGRAMS. The article analyzes the practice of using generative artificial intelligence (GenAI) as a tool for learning Russian by Chinese students enrolled in Sino-Russian joint educational programs. The empirical basis of the study consists of survey data collected among first- and second-year students of the Joint Engineering Institute of SPbPU – JSNU. The analysis was carried out across four dimensions: user-related, value-based, behavioral, and evaluative. The choice of these dimensions is driven by the aim to obtain a holistic picture of how Chinese students interact with neural networks when learning Russian. The user-related

dimension captures the frequency of use and platform preferences; the value-based dimension reflects students' perception of GenAI as a means of learning Russian and its impact on their overall academic activities; the behavioral dimension allows for the study of scenarios and motives for using GenAI in Russian language learning; the evaluative dimension reveals the advantages and disadvantages of using GenAI as identified by Chinese students learning Russian as a foreign language within Sino-Russian joint educational programs.

Keywords: **Chinese-Russian joint education, generative artificial intelligence, Russian language learning, Russian as a foreign language, personalized learning support, digitalization of foreign language education**

***Янь Хуаньхуань**, ст. преп., Цзянсуский педагогический университет, г. Сюйчжоу, E-mail: 924563016@qq.com*
***А.В. Селькова**, канд. пед. наук, Московский физико-технический институт (Национальный исследовательский университет), г. Долгопрудный, E-mail: selkova_av@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ КИТАЙСКО-РОССИЙСКИХ СОВМЕСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

В статье представлено исследование практики применения генеративного искусственного интеллекта как инструмента изучения русского языка китайскими студентами, обучающимися по китайско-российским совместным образовательным программам. Эмпирическую базу исследования составили данные анкетирования, проведенного среди студентов младших курсов совместного инженерного института СПбПУ–ЦПУ. Анализ осуществлялся в пользовательском, отношенческом, поведенческом и оценочном аспектах. Выбор указанных аспектов обусловлен стремлением получить целостную картину взаимодействия китайских студентов с нейросетью в изучении русского языка. В пользовательском аспекте рассмотрены количественные показатели обращений и предпочтения китайских студентов в выборе цифровых платформ; отношенческий отражает восприятие генеративного искусственного интеллекта как средства изучения русского языка и влияние на учебную деятельность в целом; поведенческий позволяет изучить сценарии и мотивы использования генеративного искусственного интеллекта в овладении русским языком; оценочный показывает, какие преимущества и недостатки использования генеративного искусственного интеллекта отмечают китайские студенты, изучающие русский язык как иностранный в формате совместных китайско-российских образовательных программ профессиональной подготовки.

Ключевые слова: **китайско-российское совместное образование, генеративный искусственный интеллект, русский язык как иностранный, персонализированная учебная поддержка, цифровизация иноязычного образования**

Актуальность исследования определяется тем, что китайско-российские совместные образовательные программы становятся устойчивой формой межгосударственного сотрудничества в сфере высшего образования. Их развитие связано не только с академической мобильностью, но и с подготовкой специалистов, способных осуществлять профессиональную коммуникацию в российско-китайском образовательном, научном и производственном пространстве. В данных программах русский язык выступает не как вспомогательный компонент учебного плана, а как базовое условие последующего освоения профильных дисциплин, участия в академическом обмене, чтения профессиональной литературы и формирования межкультурной компетенции.

Вместе с тем изучение русского языка китайскими студентами в рамках совместных образовательных программ связано с рядом устойчивых трудностей. Значительная часть обучающихся начинает изучать русский язык с нулевого уровня, однако в сжатые сроки им необходимо освоить интенсивный языковой курс и подготовиться к последующему изучению профильных дисциплин. Формирование коммуникативной компетенции осложняется ограниченностью естественной языковой среды, дефицитом аутентичных русскоязычных материалов, а также разрывом между общим и профессионально ориентированным русским языком [1].

В последние годы искусственный интеллект, включая генеративный искусственный интеллект (ГИИ), становится одним из значимых факторов трансформации иноязычного образования. Однако образовательный эффект новых цифровых инструментов определяется не только их технологическими возможностями, но и особенностями их восприятия и использования обучающимися, а также тем, как преподаватель встраивает данный инструмент в учебную деятельность по изучению русского языка как иностранного (РКИ). В связи с этим изучение реальной практики применения ГИИ китайскими студентами при освоении русского языка в условиях китайско-российских совместных образовательных программ представляется актуальным для методического сопровождения языковой подготовки и повышения качества совместного образования.

Цель исследования – проанализировать текущее состояние, специфику и проблемы использования ГИИ китайскими студентами для освоения русского языка в рамках китайско-российских совместных образовательных программ.

Для достижения поставленной цели сформулированы следующие задачи:

1. Представить количественные показатели использования ГИИ, охарактеризовать уровень информированности китайских студентов об инструментах ГИИ и их отношение к данным технологиям.
2. Определить, как часто китайские студенты обращаются к ГИИ, продолжительность сессии взаимодействия с нейросетью и типичные сценарии использования инструментов ГИИ в учебной деятельности.
3. Выявить, какие преимущества и недостатки применения ГИИ отмечают китайские учащиеся в контексте освоения русского языка.
4. Предложить конкретные направления методической работы по использованию ГИИ в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Научная новизна исследования состоит в изучении применения ГИИ в системе китайско-российских совместных образовательных программ в контексте овладения русским языком китайскими студентами. В отличие от работ, ориентированных преимущественно на общий анализ цифровых технологий в языковом образовании, в данном исследовании использование ГИИ рассматривается в четырех взаимосвязанных аспектах: пользовательском, отношенческом, поведенческом и оценочном. Такой подход позволяет комплексно охарактеризовать уровень информированности китайских студентов, отношение студентов к инструментам ГИИ, реальные практики использования, а также оценку результативности применения ГИИ в процессе овладения русским языком как иностранным.

Теоретическая значимость исследования заключается в формировании представлений о существующей практике использования ГИИ китайскими студентами в реальных условиях изучения русского языка вне языковой среды.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов при разработке методических указаний, в том числе заданий с применением ГИИ, организации самостоятельной работы студентов, формировании правил академической добросовестности, совершенствовании методического сопровождения, разработке проектов китайско-российских совместных платформ изучения русского языка как иностранного для профессиональной сферы.

В современной лингводидактике накоплен значительный опыт изучения влияния искусственного интеллекта на иноязычное образование. В систематическом обзоре T.A. Sharadgah и R.A. Sa'di показано положительное влияние ИИ на развитие языковых навыков, перевод, распознавание речи, мотивацию и удовлетворенность обучающихся [2]. В последние годы все большее внимание уделяется изучению опыта использования нейросетей в изучении английского языка с позиции самих студентов.Так, F. Huang, Y. Wang и H. Zhang рассматривают принятие ГИИ студентами и его связь с самоэффективностью [3]; Y. Liu, J. Park и S. McMinn анализируют опыт использования ChatGPT в академической коммуникации [4]; L. Kohnke, D. Zou и F. Su исследуют персонализированное изучение английского языка с применением ГИИ [5]; C. Wang, B. Zou, Y. Du и Z. Wang проанализировали влияние разговорных чат-ботов на готовность к коммуникации и речевую тревожность [6].

В российской лингводидактике также рассматриваются возможности ИИ и ГИИ в языковом образовании. В сфере обучения русскому языку как иностранному исследуются возможности применения ИИ с точки зрения методического совершенствования процесса обучения [7], лингводидактический потенциал инструментов искусственного интеллекта [8], использование ИИ в разграничении уровней владения русским языком [9], вузовский опыт применения ИИ в РКИ [10], развитие речевых навыков с помощью YandexGPT [11], перспективы использования ChatGPT-3 в обучении иностранному языку [12], а также изменение роли преподавателя РКИ в условиях внедрения ИИ [13].

Таким образом, существующие исследования раскрывают общий потенциал ИИ и ГИИ в иноязычном образовании, опыт их восприятия обучающимися и отдельные направления применения в обучении РКИ. Однако специфика использования ГИИ китайскими студентами китайско-российских совместных образовательных программ пока изучена недостаточно. Требуют уточнения сложившиеся представления китайских студентов о возможностях и рисках ГИИ, их отношение к данным инструментам, реальные практики использования, оценка эффективности и потребности в педагогическом сопровождении.

Эмпирическую базу исследования составили опросы студентов первого и второго курсов Совместного инженерного института СПбПУ–ЦПУ (Санкт-Петербургский политехнический университет –Цзянсуский педагогический университет), обучающихся по инженерно-техническим направлениям. Независимо от специальности, все студенты института в первые два года обучения в Китае изучают русский язык как обязательную дисциплину.

Методика исследования основывалась на сочетании количественного и качественного подходов. Основным методом сбора эмпирических данных стало анкетирование, проведенное на онлайн-платформе «Вэньцзюаньсин». Все полученные данные были обезличены и использованы исключительно в исследовательских целях.

Всего было распространено 75 анкет, из которых 73 были признаны валидными; доля валидных анкет составила 97%. Структура анкеты была соотнесена с четырьмя аспектами исследования: пользовательским, отношенческим, поведенческим и оценочным. Поскольку 68 из 73 респондентов имели опыт использования ГИИ при изучении русского языка, при анализе конкретных инструментов, частоты, продолжительности и сценариев применения в качестве статистической базы рассматривалась именно группа пользователей ГИИ.

В пользовательском аспекте результаты анкетирования показывают, что ГИИ-инструменты широко распространены среди респондентов. Под пользовательским аспектом в настоящем исследовании понимаются количественный опыт обращений студентов к инструментам ГИИ, а также их предпочтения при выборе соответствующих цифровых средств для изучения русского языка. Как видно из рис. 1, доля студентов, уже использовавших ГИИ при изучении русского языка, составила 93%. При этом, согласно рис. 2, большинство опрошенных студентов владеют русским языком на уровне А1 – 89%. С учетом преобладания обучающихся начального этапа полученные данные демонстрируют высокие показатели количества студентов, обращающихся к интеллектуальным средствам учебной поддержки.

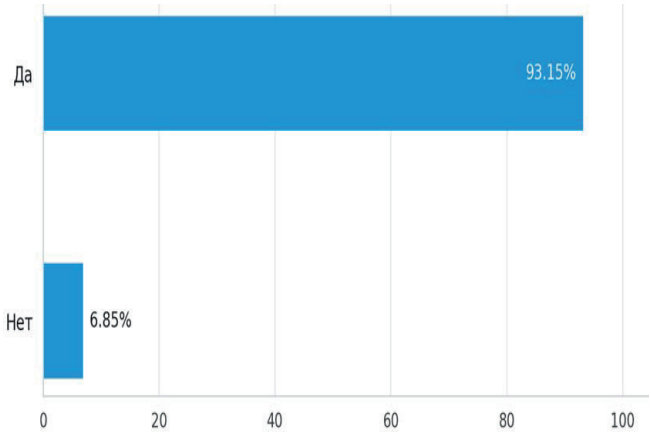


Рис. 1. Количество изучающих РКИ китайских студентов, использующих ГИИ

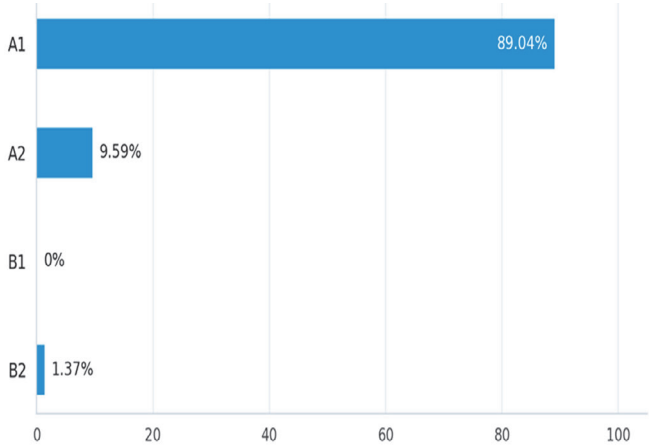


Рис. 2. Уровень владения русским языком китайскими студентами

Выбор инструментов демонстрирует ориентацию студентов преимущественно на китайские доступные и технологически удобные платформы. Как видно из рис. 3, наиболее часто респонденты используют Доубао – 95,5%. Значительно ниже показатели использования DeepSeek – 29,4%, Kimi – 26,4%, Юаньбао – 22% и Цяньвэнь – 17,6%. Доля студентов, обращающихся к ChatGPT и другим подобным инструментам, составляет лишь 2,9%. Российские ГИИ-инструменты респондентами не были отмечены. Полученные данные показывают, что при выборе инструментов ГИИ студенты в большей степени ориентируются на доступность, привычность интерфейса и удобство использования, тогда как специализированные российские или русскоязычные ГИИ-ресурсы пока практически не входят в их учебную практику.

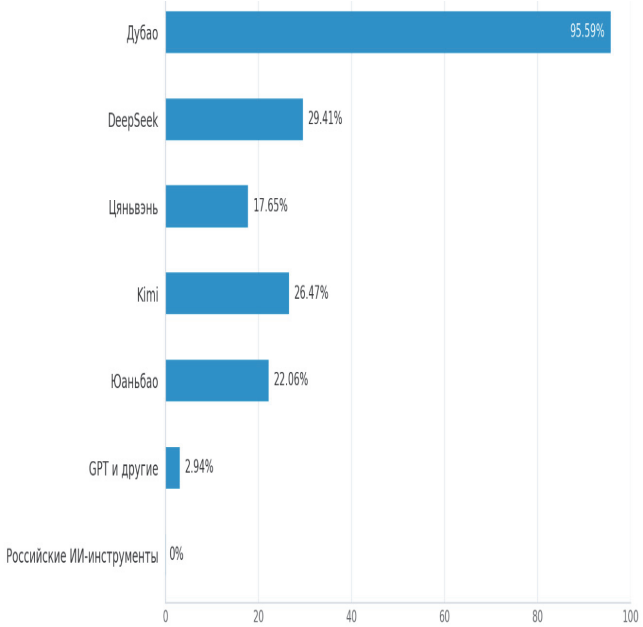


Рис. 3. Инструменты ГИИ, используемые китайскими студентами, изучающими РКИ

В отношенческом аспекте результаты свидетельствуют о преимущественно положительном восприятии ГИИ как средства поддержки при изучении русского языка. Полностью удовлетворены его применением 36,7% респондентов, скорее удовлетворены – 45,5%, в целом удовлетворены – 16,1%. Доля студентов, скорее не удовлетворённых использованием ГИИ, составила лишь 1,4%; вариант «совершенно не удовлетворены» не был выбран ни одним респондентом (рис. 4). В совокупности эти данные показывают, что у большинства студентов сложилось позитивное отношение к применению ГИИ в учебной деятельности.

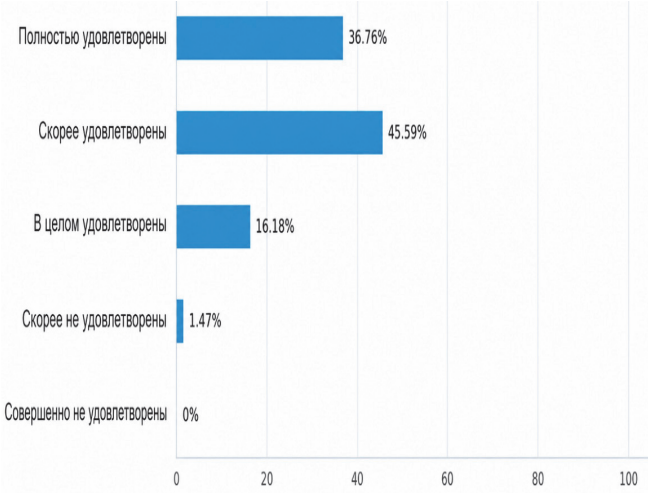


Рис. 4. Уровень удовлетворенности китайских студентов, изучающих РКИ, опытом использования ГИИ

Положительное отношение студентов подтверждается также оценкой влияния ГИИ на учебную деятельность. Исключительно положительное влияние ГИИ отмечают 27,9% респондентов: по их мнению, он существенно повышает качество и эффективность изучения русского языка. Еще 51,4% считают его влияние преимущественно положительным, поскольку отдельные трудности можно преодолеть самостоятельно. Положительные и отрицательные эффекты оценивают, как примерно сопоставимые 16,1% студентов, тогда как 4,4% указывают на преимущественно отрицательное влияние и ограниченность положительного эффекта (рис. 5).

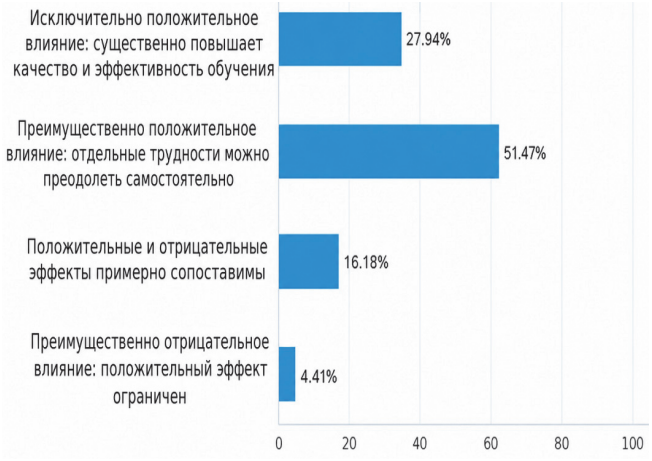


Рис. 5. Оценка китайскими студентами влияния ГИИ на процесс изучения русского языка

В поведенческом аспекте показатели использования ГИИ демонстрируют высокую регулярность обращений. Так, 45,5% студентов ежедневно обращаются с запросами, касающимися изучения русского языка; 3–5 раз в неделю – 38,2%, 1–2 раза в неделю – 11,7%. Пользуются ГИИ 1–2 раза в месяц – 1,4% респондентов, а время от времени – 2,9% (рис. 6). Эти данные говорят о том, что для китайских студентов ГИИ уже стал привычным инструментом в изучении русского языка, при этом высокая частота обращений не всегда свидетельствует об эффективном и целесообразном характере его использования.

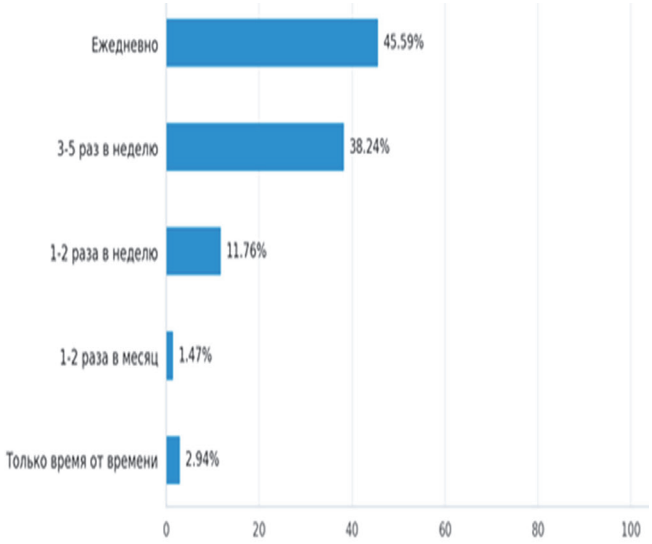


Рис. 6. Частота обращений к ГИИ китайских студентов, изучающих РКИ

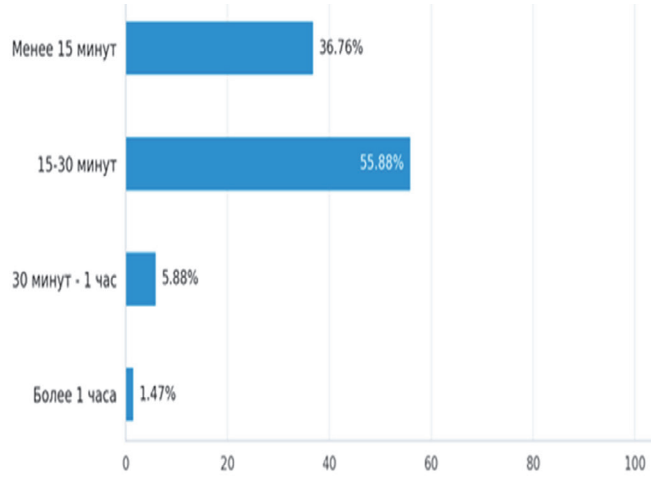


Рис. 7. Продолжительность одного сеанса использования ГИИ китайскими студентами, изучающими РКИ

Что касается продолжительности одного сеанса работы с ГИИ, то 55,8% респондентов пользуются им в пределах 15–30 минут; 36,7% – менее 15 минут; 5,8% – от 30 минут до 1 часа; 1,47% – более 1 часа (рис. 7). Таким образом, самым продолжительным оказывается интервал не более 30 минут разового использования ГИИ. Это свидетельствует о преимущественно фрагментарном характере работы с инструментом: он применяется главным образом для решения отдельных учебных задач, а не для длительной системной самостоятельной языковой практики изучения русского языка.

Сценарии использования ГИИ в основном связаны с выполнением учебных заданий, предварительной подготовкой к занятиям и закреплением изученного материала. Среди них наиболее распространенным является выполнение домашних заданий, упражнений и исправление ошибок – 79,4%. Далее следуют предварительное знакомство с русскими текстами, лексикой и основными темами – 58,8%, подготовка к экзаменам по русскому языку и уровневым тестам – 57,3%, изучение профессиональной русской лексики и речевых моделей – 42,6%. Реже студенты используют ГИИ для поиска русских слов, разграничения лексических значений и запоминания – 35,2%, перевода профессиональных русскоязычных материалов и литературы – 26,4%, разбора сложной грамматики и сложных распространенных предложений – 26,4%. Наименее востребованными оказались практика устной речи и аудирования перед выездом за границу – 13,2%, а также изучение российской культуры, традиций и быта – 7,3% (рис. 8).

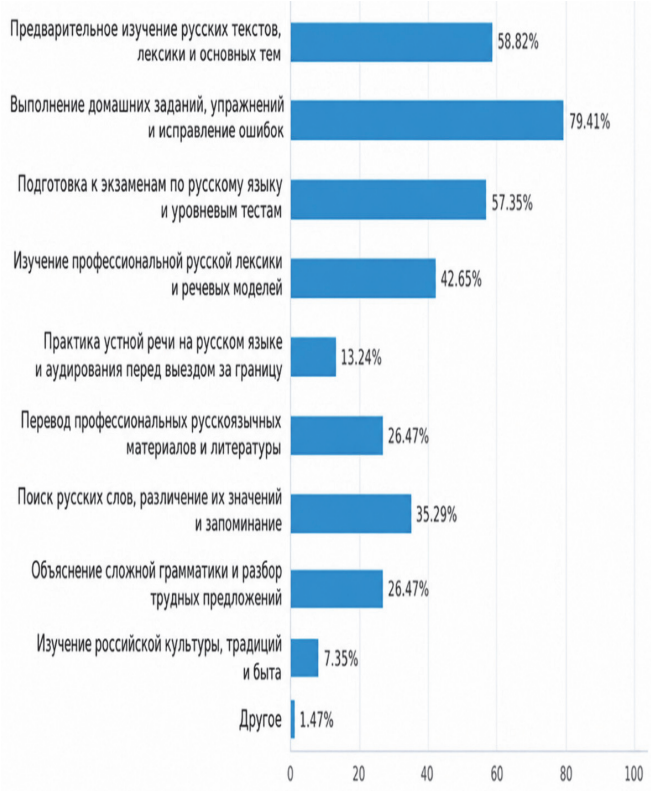


Рис. 8. Основные сценарии использования ГИИ китайскими студентами, изучающими РКИ

С точки зрения мотивов обращения китайских студентов к ГИИ главным является выполнение учебных требований совместной китайско-российской образовательной программы – этот вариант выбрали 89% респондентов. Далее следуют подготовка к экзаменам и аттестации по русскому языку – 53,4%, освоение профессиональной терминологии на русском языке для профильного обучения – 38,3%, овладение базовой повседневной коммуникацией и знакомство с культурой России – 30,1%, а также достижение необходимого языкового уровня для академического обмена и обучения за рубежом – 23,2% (рис. 9). Полученные данные показывают, что ведущий мотив использования ГИИ связан в первую очередь с необходимостью справляться с текущими учебными требованиями программы.

В оценочном аспекте студенты связывают преимущества ГИИ прежде всего с его доступностью и оперативностью. Наиболее значимым достоинством названа доступность инструмента в любое время и в любом месте, а также его пригодность для фрагментарного обучения вне аудитории – 82,3%. Далее следуют быстрое получение ответов и возможность в короткие сроки преодолевать трудности в освоении русского языка – 75%, предоставление многократного толкования материала и повторение неусвоенных тем – 52,9%. Вместе с тем респонденты отмечают богатство содержательного наполнения ресурсов, а также скоростьгенерирования материала для тренировки лексики, грамматики и специ-

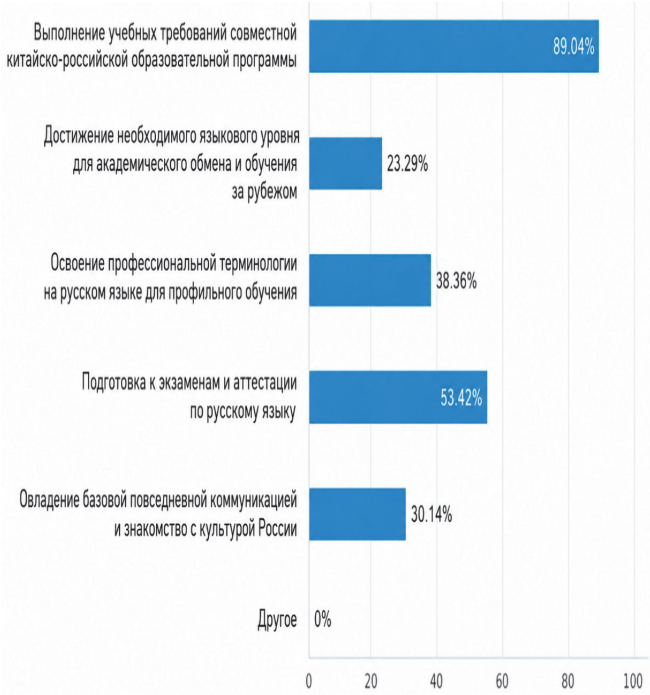


Рис. 9. Мотивы обращения к ГИИ китайских студентов, изучающих РКИ

альной терминологии – 44,1%, эффективность выполнения заданий на перевод и экономию времени – 39,7%, возможность создания контента с учетом индивидуальных предпочтений – 38,2%, а также снижение психологического барьера в процессе непосредственного использования русского языка в речи – 27,9% (рис. 10).

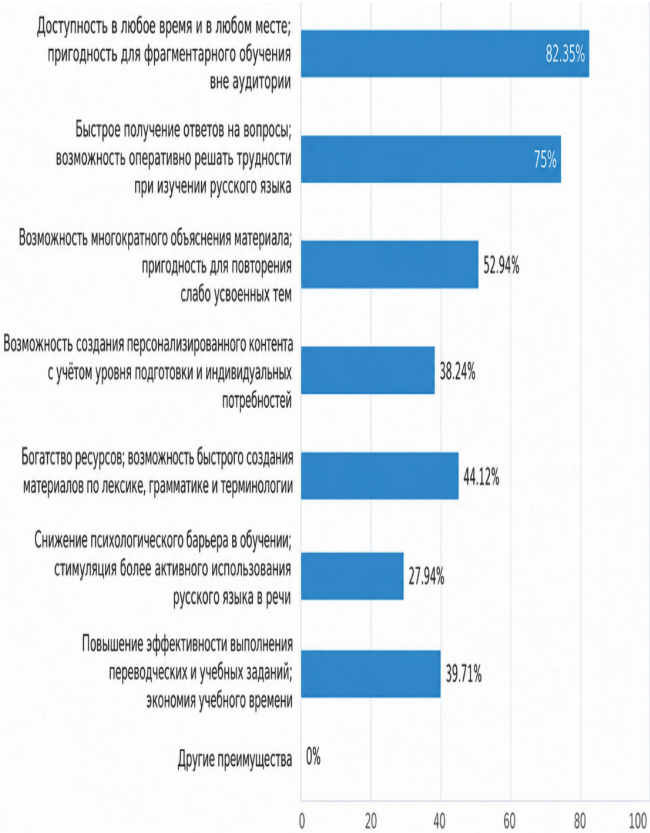


Рис. 10. Оценка китайскими студентами, изучающими РКИ, преимуществ в использовании ГИИ

В результате опроса были выявлены недостатки использования ГИИ. Наиболее часто китайские студенты указывали на низкое качество русскоязычного контента, включая ошибки в грамматике, переводе и словоупотреблении– 57,3%. Далее следуют ограниченная адресность контента и несоответствие задачам изучения профессионального русского языка – 45,5%, невозможность заменить очное обучение по причине отсутствия возможности исправлять ошибки и корректировать произношение в живом режиме – 33,8%, а также ненормативное произношение сгенерированных сетью речевых образцов – 32,3%. Кроме того, респонденты отметили риск чрезмерной зависимости от ГИИ – 27,9%, технические проблемы – 25%, несвоевременное обновление контента – 16,1% и ограниченность бесплатной версии – 11,7% (рис. 11).

Рис. 11. Оценка китайскими студентами, изучающими РКИ, недостатков использования ГИИ

Полученные данные позволяют выделить ряд характерных особенностей использования ГИИ студентами китайско-российских совместных образовательных программ при изучении русского языка.

Во-первых, начальный уровень владения русским языком не препятствует активному обращению студентов к инструментам ГИИ. Напротив, именно на начальном этапе обучения возрастает потребность в оперативном переводе с одного языка на другой, разъяснении грамматических явлений, исправлении ошибок и возможности обращаться с запросами о помощи в освоении учебного материала в режиме 24/7. В этом отношении ГИИ частично компенсирует дефицит персональной учебной поддержки и выступает для студентов как доступный вспомогательный ресурс.

Во-вторых, между технической доступностью ГИИ-инструментов и их лингводидактической пригодностью сохраняется заметный разрыв. Локальные цифровые платформы удобны и привычны для китайских студентов, однако они не всегда обеспечивают достаточную точность при работе с русскоязычным материалом, особенно в области грамматических объяснений, профессиональной терминологии, произношения и стилистической дифференциации. Поэтому высокая частота использования ГИИ не может автоматически рассматриваться как показатель его высокой образовательной эффективности.

В-третьих, выявляется необходимость перехода от репродуктивного к развивающему типу использования ГИИ. На данном этапе студенты нередко воспринимают ГИИ прежде всего, как средство быстрого получения готового ответа. Между тем его методический потенциал раскрывается в большей степени тогда, когда обучающийся сравнивает разные варианты ответов, уточняет формулировки, анализирует ошибки, самостоятельно редактирует текст и переносит полученный материал в собственную речевую практику.

С учетом выявленных преимуществ и недостатков применение ГИИ при изучении русского языка целесообразно осуществлять по нескольким направлениям.

Со стороны разработчиков ГИИ-инструментов необходимо повышать качество русскоязычного содержания и точность лингвистической обработки. Особого внимания требуют расширение русскоязычных корпусов, включение

профессиональной терминологии, связанной с направлениями подготовки в китайско-российских совместных образовательных программах, привлечение носителей русского языка и специалистов по РКИ к экспертной проверке материалов, а также разработка учебных сценариев, ориентированных на бытовое общение, профессиональную лексику, страноведческий компонент и подготовку студентов к обучению в России.

Со стороны преподавателей русского языка важно не запрещать и не абсолютизировать использование ГИИ, а методически направлять его применение. Это предполагает отбор надежных цифровых ресурсов, включение ГИИ в задания на поиск, сопоставление, редактирование и аргументацию, обучение студентов способам проверки ответов, а также анализу типичных ошибок ГИИ в целях более осознанной работы с генерируемым контентом. Особое внимание следует уделять тем видам речевой деятельности, которые пока недостаточно представлены в практике использования ГИИ: устной речи, аудированию, профессионально ориентированной коммуникации и межкультурному общению.

Со стороны студентов необходимо формировать ответственную и критически осознанную практику использования ГИИ. Она предполагает выбор инструмента в соответствии с конкретной учебной целью, отказ от механического копирования готовых ответов, проверку грамматической, лексической и фактической точности полученного материала, ведение личного словаря исправленных формулировок, а также использование ГИИ не для замещения собственной учебной деятельности, а для ее поддержки, углубления и совершенствования.

Со стороны руководителей китайско-российских совместных образовательных программ целесообразно создавать организационные условия для методически обоснованного применения ГИИ в русскоязычной подготовке с привлечением как китайских, так и российских преподавателей РКИ. К таким условиям относятся разработка единых правил академической добросовестности, формирование базы качественных цифровых ресурсов, проведение методических семинаров для преподавателей, включение цифровых заданий в учебные программы, а также сотрудничество российских и китайских технологических компаний с целью адаптации ГИИ-сервисов к потребностям китайско-российского образовательного контекста.

Проведенное исследование показало, что генеративный искусственный интеллект уже стал заметным элементом учебной практики студентов китайско-российских совместных образовательных программ. Большинство китайских студентов имеют опыт использования ГИИ и в целом положительно оценивают его роль в овладении русским языком. Вместе с тем исследование показывает, что контингент китайских обучающихся использует отечественные платформы. При этом необходимо принимать во внимание тот факт, что обучение проходит в формате китайско-российской образовательной программы, что предусматривает обучение на 3 и 4 курсах в российском университете. Это означает, что российским преподавателям принимающей стороны необходимо иметь представления об особенностях применения ГИИ в учебной деятельности китайских студентов и быть готовыми предложить им альтернативные цифровые платформы изучения русского языка и научить их эффективно использовать.

Опрос китайских студентов показывает, что в условиях изучения русского языка в Китае образовательный потенциал ГИИ реализуется неравномерно. Чаще всего цифровые инструменты используются для решения краткосрочных учебных задач, тогда как их возможности в развитии устной речи, аудирования, профессионально ориентированного русского языка и межкультурной коммуникации остаются недостаточно раскрытыми. Кроме того, китайские студенты осознают риски, связанные с неточностью русскоязычной информации, которую предоставляет ГИИ китайских платформ, отмечают недостаточную адаптацию материалов по уровням подготовки и выражают тревожность о возникновении устойчивой зависимости от готовых решений.

Ожидания китайских студентов перед поездкой на учебу в Россию связаны с получением качественной и высокоэффективной подготовки по профилю специальности на русском языке. В таких условиях ГИИ следует рассматривать как вспомогательный, дидактически управляемый ресурс. Эффективность его применения зависит от качества цифрового инструмента, методической позиции преподавателя, цифровой грамотности студентов и организационной поддержки образовательной программы. При соблюдении этих условий ГИИ может способствовать развитию учебной автономии студентов, повышению качества русскоязычной подготовки и более гибкой индивидуализации процесса обучения.

Перспективы дальнейшей работы видятся в расширении эмпирической базы, в изучении влияния ГИИ на развитие отдельных языковых навыков китайских студентов и профессионально ориентированной коммуникации на русском языке, а также в разработке направлений сотрудничества китайских и российских преподавателей РКИ для создания единых методических рекомендаций применения ГИИ в преподавании русского языка.

Библиографический список

1. Янь Х. Проблемы преподавания русского языка в китайско-российских совместных образовательных проектах. *Хэйлунцзянское образование: исследования и оценка высшего образования*. 2019; № 3: 26–27.
2. Sharadgah T.A., Sa'di R.A. A systematic review of research on the use of artificial intelligence in English language teaching and learning (2015–2021): What are the current effects? *Journal of Information Technology Education: Research*. 2022; № 21: 337–377. DOI: org/10.28945/4999.
3. Huang F., Wang Y., Zhang H. Modelling generative AI acceptance, perceived teachers' enthusiasm and self-efficacy to English as a foreign language learners' well-being in the digital era. *European Journal of Education*. 2024; № 59 (4): 1–14. DOI: 10.1111/ejed.12770.
4. Liu Y., Park J., McMinn S. Using generative artificial intelligence ChatGPT for academic communication: students' perspectives. *International Journal of Applied Linguistics*. 2024; № 34 (4): 1437–1461. DOI: 10.1111/ijal.12574.
5. Kohnke L., Zou D., Su F. Exploring the potential of GenAI for personalised English teaching: learners' experiences and perceptions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2025; № 8. DOI: org/10.1016/j.caeai.2025.100371.
6. Wang C., Zou B., Du Y., Wang Z. The impact of different conversational generative AI chatbots on EFL learners: an analysis of willingness to communicate, foreign language speaking anxiety, and self-perceived communicative competence. *System*. 2024; № 127. DOI: 10.1016/j.system.2024.103533.
7. Дзюба Е.В., Еремина С.А., Мушенко Е.В. Искусственный интеллект в методике обучения русскому языку как иностранному. *Педагогическое образование в России*. 2023; № 6: 178–189.
8. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному. *Русистика*. 2024; Т. 22, № 2: 300–317. DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317.
9. Ельникова С.И. Искусственный интеллект в системе обучения РКИ и оценке уровня владения русским языком как иностранным. *Русский язык за рубежом*. 2020; № 2 (279): 20–26. DOI: 10.37632/PI.2020.279.2.003.
10. Козловцева Н.А. Искусственный интеллект в обучении русскому языку как иностранному: опыт Финансового университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 28–31. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-28-31.
11. Попович О.Ю. Эффективность использования YandexGPT для развития речи по русскому языку как иностранному. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2024; Т. 12, № 4. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/31PDMN424.pdf.
12. Кравцова А.Г. ChatGPT-3: перспективы использования в обучении иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 33–35. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-33-35.
13. Кожевникова М.Н. Искусственный интеллект – помощник или конкурент преподавателя РКИ? *Русский язык за рубежом*. 2022; № 6 (295): 23–28.

References

1. Yan' H. Problemy prepodavaniya russkogo yazyka v kitajsko-rossijskih sovmestnyh obrazovatel'nyh proektah. *H`ejlunczyanskoe obrazovanie: issledovaniya i ocenka vysshego obrazovaniya*. 2019; № 3: 26-27.
2. Sharadgah T.A., Sa'di R.A. A systematic review of research on the use of artificial intelligence in English language teaching and learning (2015-2021): What are the current effects? *Journal of Information Technology Education: Research*. 2022; № 21: 337-377. DOI: org/10.28945/4999.
3. Huang F., Wang Y., Zhang H. Modelling generative AI acceptance, perceived teachers' enthusiasm and self-efficacy to English as a foreign language learners' well-being in the digital era. *European Journal of Education*. 2024; № 59 (4): 1-14. DOI: 10.1111/ejed.12770.
4. Liu Y., Park J., McMinn S. Using generative artificial intelligence ChatGPT for academic communication: students' perspectives. *International Journal of Applied Linguistics*. 2024; № 34 (4): 1437-1461. DOI: 10.1111/ijal.12574.
5. Kohnke L., Zou D., Su F. Exploring the potential of GenAI for personalised English teaching: learners' experiences and perceptions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2025; № 8. DOI: org/10.1016/j.caeai.2025.100371.
6. Wang C., Zou B., Du Y., Wang Z. The impact of different conversational generative AI chatbots on EFL learners: an analysis of willingness to communicate, foreign language speaking anxiety, and self-perceived communicative competence. *System*. 2024; № 127. DOI: 10.1016/j.system.2024.103533.
7. Dzyuba E.V., Eremina S.A., Mushenko E.V. Iskusstvennyj intellekt v metodike obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2023; № 6: 178-189.
8. Sysoev P.V., Filatov E.M. Tehnologii iskusstvennogo intellekta v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Rusistika*. 2024; T. 22, № 2: 300-317. DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317.
9. El'nikova S.I. Iskusstvennyj intellekt v sisteme obucheniya RKI i ocenke urovnya vladeniya russkim yazykom kak inostrannym. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2020; № 2 (279): 20-26. DOI: 10.37632/PI.2020.279.2.003.

10. Kozlovceva N.A. Iskusstvennyj intellekt v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu: opyt Finansovogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 28-31. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-28-31.
11. Popovich O.Yu. `Effektivnost' ispol'zovaniya YandexGPT dlya razvitiya rechi po russkomu yazyku kak inostrannomu. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2024; T. 12, № 4. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/31PDMN424.pdf.
12. Kravcova A.G. ChatGPT-3: perspektivy ispol'zovaniya v obuchenii inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 33-35. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-33-35.
13. Kozhevnikova M.N. Iskusstvennyj intellekt – pomoschnik ili konkurent prepodavatelya RKI? *Russkij yazyk za rubezhom*. 2022; № 6 (295): 23-28.

Статья поступила в редакцию 10.06.26

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-66-69

Sorokina E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: helen-a2003@mail.ru*
Makarova E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: makare2208@gmail.com*

DISCURSIVE ASPECT OF THE FORMATION OF CIVIC IDENTITY OF SCHOOLCHILDREN. The article is devoted to the issue of the formation of the civic identity of schoolchildren through the use of intercultural discourse. The relevance of the study is due to the need to consider the discursive aspect of the quality under consideration and the process of its formation. The authors identified a contradiction between the recognition of the potential for the use of intercultural discourse in the formation of the civic identity of schoolchildren and the insufficient study of the discursive aspect of the formation of the studied quality. The purpose of the study within the framework of the article is to study the formation of the civic identity of schoolchildren through the prism of discursiveness. To achieve the goal, the authors solved the following problems: they revealed the concept of "civic identity" and its component composition through the prism of the discursive aspect; clarified the concept of "intercultural discourse" in relation to the topic of research; revealed the cross-cultural-discursive nature of the content of foreign language instruction to shape civic identity.

Keywords: **civic identity, formation, foreign language, intercultural discourse, medium**

Е.А. Сорокина*, канд. пед. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: helen-a2003@mail.ru*
Е.А. Макарова*, канд. пед. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: makare2208@gmail.com*

ДИСКУРСИВНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена вопросу формирования гражданской идентичности школьников посредством использования межкультурного дискурса. Актуальность исследования обусловлена необходимостью рассмотрения дискурсивного аспекта рассматриваемого качества и процесса его формирования. Авторами выявлено противоречие между признанием потенциала применения межкультурного дискурса при формировании гражданской идентичности школьников и недостаточной изученностью дискурсивного аспекта формирования исследуемого качества. Основной задачей исследования в рамках статьи сталоизучение формирования гражданской идентичности школьников через призму дискурсивности, для чегов ходе работы было раскрыто понятие «гражданская идентичность» и его компонентный состав, уточнено понятие «межкультурного дискурса»; раскрыт межкультурно-дискурсивный характер содержания обучения иностранному языку для формирования гражданской идентичности.

Ключевые слова: **гражданская идентичность, формирование, иностранный язык, межкультурный дискурс, средство**

Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов-партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2026 г. по теме «Межкультурный дискурс как средство развития гражданской идентичности школьников в обучении иностранному языку» (№ 06.26.10-17Д/16-411 от 2 июня 2026 г.)

В современных условиях глобализации и цифровизации школьники сталкиваются с переизбытком информации, который может послужить причиной формирования «дефицита» гражданской идентичности, то есть принятия себя как ответственного представителя общества, который в состоянии вести и поддерживать диалог, терпим к иного рода взглядам и нормам, обладает критическим мышлением. Те мероприятия, которые разворачиваются на политической арене, экспонировали острую потребность в сформированной, всесторонне развитой личности, ставящей своей целью стать достойным гражданином своей страны. Как качество личности гражданская идентичность дискурсивна. С одной стороны, это проявляется в том, что она формируется и развивается на протяжении всей жизни человека, дополняясь новыми смыслами. С другой стороны, это во многом происходит через язык, общение и тексты, существующие в культуре общества, т. е. через контекстуальность культуры. Особое значение в этом смысле приобретает межкультурный дискурс. Его потенциал связан с акцентированием внимания на национальной специфике и социокультурной идентичности.

Гражданская идентичность как качество активно изучается в научном педагогическом сообществе. С учетом национальной специфики условия формирования данного качества рассматриваются в работах С.В. Кулаининой, Е.И. Хачикян и др. Его формирование на основе развития национальных и общечеловеческих ценностей изучается Г.Я. Грявцевой. Т.В. Поштарева, Б.П. Харитонов изучают полиэтническую среду как фактор формирования коммуникативной компетенции. А.Г. Асмолов, О.А. Карабанова, Т.Д. Марцинковский указывают на коммуникативный компонент как фактор формирования гражданской идентичности школьников. К вопросу формирования гражданской идентичности через коммуникативные практики обращались такие исследователи, как Е.Р. Барабанов, А.В. Дергач. Они исследовали формирование рассматриваемого качества на уроках истории посредством дискуссий и самостоятельной оценки исторических событий. И.В. Кожанов исследовал механизмы формирования качества в поликультурной среде через ценностно-смысловую коммуникацию. А.В. Понеделков, В.В. Стеценко рассматривают педагогическую среду школы как коммуникативное пространство формирования гражданской идентичности школьников. С.И. Замалетдинова, Л.Р. Храпаль смещают акцент на межкультурный дискурс как полилогическую среду гражданского воспитания школьников. А.В. Федулова пишет о проблемах формирования гражданской идентичности и межкультурной коммуникации в Российской Федерации и указывает, что в результате глобальных социальных изменений современных обществ ослабевает значение традиций и исторической памяти.

Значительное количество исследований посвящено межкультурной коммуникации и обучению иноязычному дискурсу (Н. Гончарова, В.Е. Горбачев, С.А. Дашиева, Г. Кретинина, О. Чуксина и др.). Проблемой совершенствования навыков межкультурной коммуникации в контексте иноязычного педагогического дискурса занимались Е.В. Комлева, К.Ю. Герасимова, Д.В. Мирошникова. И.С. Черемисинова изучает «межкультурный дискурс» как основу для формирования межкультурной коммуникативной компетенции в высших учебных заведениях. Е.А. Макарова изучает межкультурный дискурс как предпосылку формирования языковой личности.

Анализ исследований показывает наличие педагогического интереса к проблеме дискурса и дискурсивному аспекту формирования гражданской идентичности. Но сам дискурсивный аспект темы остается нераскрытым и неизученным. Возникает проблема, которая может быть выражена в следующем вопросе: что представляет собой дискурсивный аспект рассматриваемого качества и процесса его формирования? Постановка проблемы в такой формулировке до сих пор не нашла отражения в научных публикациях. Противоречие между признанием потенциала применения межкультурного дискурса при формировании гражданской идентичности школьников и недостаточной изученностью дискурсивного аспекта формирования исследуемого качества и обусловливает актуальность настоящего исследования.

Цель исследования – изучитьформирование гражданской идентичности школьников через призму дискурсивности.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) раскрыть понятие «гражданская идентичность» и его компонентный состав через призму дискурсивного аспекта;

2) уточнить понятие «межкультурного дискурса» применительно к теме исследования;

3) раскрыть межкультурно-дискурсивный характер содержания обучения иностранному языку для формирования гражданской идентичности.

Научная новизна исследования заключается в уточнениипонятия гражданской идентичности и процесса ее формирования через призму дискурсивности.

Теоретическая значимость заключается в расширении представлений о понятии, структурных компонентах гражданской идентичности и о межкультурном дискурсе, формирующим данное качество личности.

Практическая значимость обусловлена возможностью использования результатов исследования в практике гражданского образования в средней школе.

Методологической основой исследования выступают как общепедагогические подходы к образованию: аксиологический (А.Д. Дейкина, А.Ю. Топчий, Н.Л. Худякова и др.), культурологический (Р.Я. Дормитонтов, Г.И. Гайсина, А.С. Гаязов), так и подходы конкретно-научного уровня: коммуникативный (И.А. Колесникова, Л.Н. Голуб, С.А. Грязнов), дискурсивный (Е.В. Гаврилова, В.К. Пичугина и др.). В рамках аксиологического подхода формирование гражданской идентичности рассматривается как процесс перевода во внутренний план личности общественных и государственных ценностей и превращение их во внутренние мотивы поведения. Культурологический подход позволяет рассматривать обучение и воспитание как процесс погружения в национальную культуру, формирования уважения к ней. Коммуникативный подход как инструмент организации делает возможным речевое субъектное взаимодействие, направленное на поликультурный диалог, в процессе которого формируются основные компоненты гражданской идентичности. Дискурсивный подход позволяет рассматривать гражданскую идентичность как качество, формирующееся в социокультурном контексте на основе практики межкультурного дискурса.

Для выявления потенциала межкультурного дискурса, формирующего гражданскую идентичность школьников в процессе изучения иностранного языка, считаем нужным уточнить, что понимается авторами под данным качеством. Авторы исследования провели комплексный анализ работ, посвященных изучению гражданской идентичности, и сделали вывод, что «гражданская идентичность, представляющая собой сформированное качество, выражается в осознанной идентификации личности с родной страной, ее культурой и обществом» [1]. Развитие и формирование такого качества происходит непрерывно в процессе изучения всех школьных предметов и носит целенаправленный характер. Основой для гражданской идентичности выступают общественно-культурные и морально-этические понятия, которые базируются на общечеловеческих ценностях.

Исследование гражданской идентичности с позиции дискурсивности требует уточнения понятия дискурса. Термин «дискурс» произошел от позднелатинского слова discursus и представляет собой многозначное понятие, которое в общем смысле означает речь, процессы языковой деятельности и предполагающие их системы понятий. В XVII–XVIII вв. существовало два способа получения новых знаний: интуитивный и дискурсивный. Представители первой теории (Декарт, Спиноза, Лейбниц) утверждали, что в основе доказательства научного познания лежит интеллектуальная интуиция. Представители же второй теории (Локк, Гоббс) полагали, что новое знание – это результат последовательного рассуждения. В XX в. под дискурсом уже понимали развиваемую в монологе языково-речевую конструкцию, например, речь или текст. В настоящее время термин «дискурс» трудно дефинировать однозначно, так как он представляет собой сложное явление, которое рассматривают такие науки, как философия, литература, социология, политология, лингвистика и др.

Лингвист Н.Д. Арутюнова трактует дискурс как речевое выражение, произведенное в социально-жизненном контексте. Согласно позиции автора, для того чтобы корректно анализировать дискурс, необходимо понимать мотивацию и цели участников коммуникации, а также социальные, культурные и исторические условия, в которых осуществляется общение [2]. В.Е. Чернявская под дискурсом понимает текст, который обусловлен возникающими в определенных условиях обстоятельствами, социальным контекстом [3]. Т.Е. Землинская и Н.Г. Ферсман указывают на сложность определения дискурса в виду его междисциплинарного характера. Анализируя межкультурную коммуникацию и дискурс, ученые полагают, что межкультурный дискурс немыслим без социально-культурных особенностей, так как успешность коммуникации специалиста в условиях диалога культур находится в прямой зависимости от его способности понимать культурные особенности стран [4].

Е.Г. Тарева и А.М. Дорохова рассматривают влияние особенностей современного межкультурного дискурса на процесс общения между представителями разных лингвокультур. Авторы, основываясь на анализе работ по исследованию дискурса, приходят к выводу о том, что у дискурса межкультурной коммуникации существует четыре экзистенциальных основания: регламентированный порядок (межкультурный дискурс – это процесс общения); сосредоточение на субъектах деятельности, которые являются носителями разных концептуальных картин мира (таким образом, дискурс–это способ самопрезентации); непохожесть партнеров по общению (коммуникативный стиль участников дискурса); социокультурная и ситуативная обусловленность (межкультурный дискурс не существует вне социокультурной ситуации, где происходит коммуникация) [5].

Проведенный анализ работ подтверждает, что дискурс неизбежно носит культурно обусловленный характер. Как ключевой момент межличностной коммуникации он отчетливо демонстрирует национально-культурные особенности, которые необходимо изучать для выявления национальных особенностей в структуре и функционировании дискурса, а также для повышения эффективности межкультурной коммуникации за счет учета культурных смыслов и ожиданий участников. В данном исследовании понятие дискурс мы будем использовать в двух смыслах: с одной стороны, как результат он представляет собой социокультурно обусловленную концептуальную картину мира, с другой стороны, как процесс он выступает как речевое взаимодействие, основанное на непохожести субъектов культур, их картин мира. Эти трактовки не взаимоисключаемы: первое понимание позволит нам рассмотреть гражданскую идентичность с точки зрения дискурсивности ее компонентов, второе понимание даст возможность описать процесс формирования качества в условиях коммуникативных практик.

Рассмотрим компонентный состав гражданской идентичности в исследуемом аспекте. В связи с тем, что гражданская идентичность представляет собой сложное системное образование, в его состав входят следующие компоненты:знаниевый, деятельностный и ценностный [6]. Дискурсивный аспект знаниевого компонента раскрывается через систему знаний о ценностях и культуре родного народа, его исторической памяти и включает наряду с другими понятиями понятие долга, милосердия, справедливости, знания традиций и культуры своей страны и народов других стран. Эти знания, переведенные во внутренний план, помогают ученику осознать себя частью социокультурного пространства страны. Дискурсивный аспект личностных гражданских ценностей связан с социокультурными ценностями родной страны: гражданский долг, гордость за страну, ее народ и культуру, ответственность и патриотизм, уважение к многообразию культурного наследия родной страны и культуры других стран, социокультурная солидарность, значимость родного языка как средства выражения национальных ценностей. Этот компонент, наиболее сложный и длительный с точки зрения формирования, помогает ученику оценивать социокультурные реалии с позиции морали, блага для общества и страны.Деятельностный компонент проявляется в умениях и навыках гражданского поведения и деятельности, гражданской активности, в том числе в рамках гражданского дискурса, когда необходимо аргументированно высказывать свою точку зрения по социальным и культурным вопросам, использовать язык как средство единения общества и установления контакта с представителями различных социокультурных пространств. Таким образом, гражданская идентичность в рассматриваемом аспекте позволяет ученику усваивать и интерпретировать гражданские смыслы того социокультурного пространства, в котором он растет, и реализовывать их в речевых практиках. Другими словами, дискурсивный аспект гражданской идентичности раскрывает коммуникативно-смысловые аспекты качества: человек учится позиционировать себя как гражданин и выражать свое отношение к гражданским ценностям через коммуникативный акт.

Такое понимание самого качества и его структурных компонентов не противоречит их рассмотрению в педагогической литературе. Исследователи признают его интегративный характер и социальную, культурологическую, а также морально-этическую направленность [7; 8; 9].

В процессе школьного образования воспитание такой личности реализуется средствами разных школьных учебных дисциплин, например, при изучении истории, обществознания, географии, русского языка и литературы. Предметом изучения настоящего исследования является дисциплина «Иностранный язык». Воспитательный потенциал данного школьного предмета сложно переоценить, так как через изучение иноязычной культуры школьники имеют возможность глубже погрузиться в свою, провести сопоставительный анализ, сформулировать свое отношение к изучаемому явлению. В актуальных реалиях иностранный язык представляет собой не только средство общения и транслятор мыслей, но и проводник в мир ценностей. Обучающая и воспитательная возможность данного предмета обусловлена его дискурсивной составляющей. Речь идет о возможности построения процесса на основе межкультурного дискурса и его организации в форме межкультурного дискурса. Этотспособформирования гражданской идентичности обладает уникальным методическим и педагогическим потенциалом, так как дает возможность соединить языковой, социокультурный и воспитательной компоненты в единый образовательный процесс. Межкультурный дискурс на уроках иностранного языка способствует не только более эффективному изучению языка и культуры, но и воспитанию толерантного, социально ответственного гражданина, готового вести диалог с представителями разных культур.

Рассмотрим понятие межкультурного дискурса. Проблемой межкультурного дискурса для решения дидактических и воспитательных задач в современной науке занимались следующие ученые. А.В. Дергачев и Р.Е. Барабанов рассматривали возможность использования дискурсивно-оценочного метода в формировании гражданской идентичности учащихся 9-х классов на уроках истории. По мнению ученых, данный метод должен сочетаться с традиционными подходами и способствовать формированию гражданской ответственности и критического мышления [10]. Как утверждает Куликова Л.В., дискурс представляет собой «межличностное общение между представителями различных культурно-языковых групп, в процессе которого имплицитно или эксплицитно проявляется чужеродность партнером по коммуникации, влияющая на результат дискурсивного взаимодействия» [11]. По мнению исследователя, коммуникативный стиль в первую очередь показывает различия между коммуникантами, так как в межкультурном диалоге участники придерживаются стандартов коммуникации, обусловленных лингвокультурной традицией, что, однако, часто может приводить к несовпадению ожиданий и, как следствие, коммуникативным барьерам. Исследователь С.Л. Суворова понимает под межкультурным дискурсом общение «в рамках взаимодействия двух и более культур» [12]. При этом автор указывает, что межкультурный дискурс является подвидом межкультурного общения, и при анализе ситуаций межкультурного дискурса необходимо помнить, что условия коммуни-

Таблица 1

Взаимосвязь межкультурного дискурса игражданской идентичности школьников

Компоненты гражданской идентичности как качества	*Содержание компонентов*	*Межкультурный дискурс гражданского характера*	*Результат*
Знаниевый	знание и понимание традиций, культуры страны, законов и правил жизни в обществе как человека и гражданина	изучение иноязычной культуры, сравнение родной культуры с культурой страны изучаемого языка, углубление знаний социокультурных особенностей жизни родной страны	знание и понимание национальных особенностей родной культуры, ее традиций, государственного устройства страны и специфики функционирования общества, их отличие от особенностей жизни обществ других стран
Ценностный	уважение к родной стране, ее государственным символам, патриотизм, гражданская ответственность и солидарность	участие в диалогическом, коммуникативном, межкультурном дискурсе, сравнение национальных ценностей родной и иноязычной культуры	уважение к национальным ценностям народов других стран, уважение к родной стране, ее государственным символам, патриотизм, гражданская ответственности и солидарность на основе понимания национальной специфики родной страны
Поведенческий	готовность и способность как гражданина участвовать в жизни общества	участие в ситуациях межкультурного диалогического иноязычного общения, представление национальных и социокультурных ценностей родной страны в коммуникативном взаимодействии и межкультурных речевых практиках	умения и навыки осуществлять межкультурный диалог на основе уважения к ценностям другой страны, умения выражать гражданскую позицию и представлять ценности родной страны в коммуникативном взаимодействии

кации должны быть равные. Это означает, что коммуниканты обладают четким представлением о предмете дискуссии, отличает их только то, что они являются представителями разных культур. Соблюдение указанного условия помогает в дальнейшем получить более актуальную информацию о национальной картине мира. И.С. Черемисинова, работая над проблемой формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции и анализируя проблему соотношения текста и дискурса, понимает под межкультурным дискурсом «совокупность двух текстов, созданных в разных социокультурах и объединенных общей тематикой, жанрово-стилевой принадлежностью и логикой изложения» [13]. Отличительными чертами такого дискурса, по мнению исследователя, являются бинарность, коммуникативная направленность и ситуативная обусловленность.

Анализ показывает, что межкультурный дискурс представляет собой динамический междисциплинарный процесс коммуникации, возникающий в интеракции между носителями различных культурно-языковых сообществ и обладающий характерными признаками: заданные нормы и социокультурные правила, самопрезентация и концептуальные различия, непохожесть партнеров по общению, социокультурная и ситуативная обусловленность. Если рассматривать эту трактовку в рамках учебного процесса, то наполнение его гражданским содержанием будет способствовать успешному формированию указанного качества, поскольку он в наибольшей степени соответствует дискурсивности гражданской идентичности, понимаемой не как застывшее образование, а как динамичный процесс гражданского самоопределения и самопрезентации через коммуникативные практики.

Именно в рамках обращения к межкультурному учебно-воспитательному дискурсу считаем важным рассмотреть возможности предмета «Иностранный язык» в плане формирования гражданской идентичности школьников на материале Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) [14].

Согласно этому документу, предмет «Иностранный язык» выступает основой самоидентификации школьников: гражданская идентичность формируется в условиях, когда ученик сталкивается с иноязычными социокультурными ценностями и соотносит их с ценностями своего государства. ФГОС говорит о том, что изучение предмета направлено на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов. В рамках исследования личностные результаты связаны с формированием уважения к ценностям чужой культуры и осознанием важности и значимости социокультурных ценностей своей страны, их уникальности и понимания их своеобразия. Это происходит через сравнение реалий, образа жизни, стремлений в процессе межкультурного диалога. Метапредметные результаты предполагают развитие навыков анализа и критического мышления по отношению к ценностям другой культуры, выявление стереотипов своей и чужой культуры. Это основано на анализе иноязычных социокультурных текстов и на основе дискуссий. Предметные результаты предполагают владение иностранным языком во всех видах речевой деятельности, сформированность иноязычной социокультурной компетенции. Дискурсивность выражается через развитие посредством иноязычной коммуникации социокультурной компетенции школьников в рамках родной культуры, в том числе и гражданского характера.

Более наглядно роль межкультурного дискурса в формировании гражданской идентичности в рамках предмета «Иностранный язык» представлена в табл. 1.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы:

1) гражданская идентичность представляет собой качество личности, которое демонстрирует осознанную идентификацию личности с родной страной, ее культурой и обществом.

2) дискурсивный характер гражданской идентичности раскрывает коммуникативно-смысловые аспекты качества: человек учится позиционировать себя как гражданин и выражать свое отношение к гражданским ценностям родной и неродной культуры через коммуникативный акт. Этот аспект проявляется через основные структурные компоненты: знаниевый, ценностный и деятельностный. Дискурсивность качества заключается также в его гибкости и обновляемости в процессе формирования и развития на основе коммуникативных практик. Для этого коммуникативные практики должны быть выстроены в форме межкультурного учебного дискурса.

3) межкультурный дискурс представляет собой динамический междисциплинарный процесс коммуникации, возникающий в интеракции между носителями различных культурно-языковых сообществ и обладающий характерными признаками: заданные нормы и социокультурные правила, самопрезентация и концептуальные различия, непохожесть партнеров по общению, социокультурная и ситуативная обусловленность. В рамках учебно-воспитательного процесса он организуется как учебные коммуникативные практики гражданского содержания.

4) межкультурно-дискурсивный характер содержания обучения иностранному языку имеет исключительное значение для формирования гражданской идентичности школьников. Согласно ФГОС, он реализуется через достижение личностных, метапредметных и предметных результатов обучения иностранному языку.

Результаты исследования позволяют расширить представление о сущности гражданской идентичности и способах ее формирования как качества школьника. В ходе работы раскрыт дискурсивный аспект формирования гражданской идентичности, уточнено понятие межкультурного дискурса применительно к школьному образованию и обоснован его потенциал как средства формирования всех структурных компонентов исследуемого качества: знаниевого, ценностного и деятельностного.

Полученные результаты могут представлять интерес для учителей иностранного языка общеобразовательных школ, методистов, разработчиков образовательных программ, а также исследователей в области педагогики и методики преподавания, занимающихся проблемами гражданского воспитания и межкультурной коммуникации.

Дальнейшее исследование вопроса связано с выявлением организационно-педагогических условий организации межкультурного дискурса гражданского характера и рассмотрением конкретных форм и методов его создания при изучении иностранного языка. Межкультурный дискурс гражданского характера как средство формирования гражданской идентичности школьников способствует их погружению в межкультурное коммуникативное пространство и оказывает влияние на формирование всех компонентов исследуемого качества.

Библиографический список

1. Макарова Е.А., Сорокина Е.А. Аудиовизуальный контент как средство формирования гражданской идентичности школьников при изучении иностранного языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 4 (113): 220–222.
2. Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 1990: 137.
3. Чернявская В.Е *Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия:* учебное пособие. Москва: Директ-Медиа, 2014.
4. Землинская Т.Е., Ферсман Н.Г. Межкультурный дискурс: понятие, содержание и стратегии изучения. *Вопросы методики преподавания в вузе. Языкознание и литературоведение*. 2013; № 2 (16): 188–197.

5. Тарева Е.Г., Дорохова А.М. Современный межкультурный дискурс: статус в лингводидактике. *Вестник МГПУ.* Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2024; № 1 (53): 124–135.
6. Сорокина Е.А., Макарова Е.А. Гражданственность будущего учителя: сущность и структурные компоненты. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2023; № 9: 92–97.
7. Гаврилова Н.А. Генезис идеи гражданственности в гуманитарных исследованиях. *Теория и практика общественного развития.* 2015; № 19: 223–226.
8. Зауторова Э.В., Макеева И.А. Гражданственность как междисциплинарная категория и интегративная характеристика личности. *Пенитенциарная наука.* 2016; № 3 (35): 94–99.
9. Куршев А.В. Структура гражданственности личности. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2015; №4 (13): 63–66.
10. Дергачев А.В., Барабанов Р.Е. Реализация дискурсивно-оценочного метода в формировании гражданской идентичности на уроках истории России в 9-м классе. *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2025; № 3: 266–274.
11. Куликова Л.В. Стилевой формат межкультурного дискурса. *Вестник ИГЛУ.* 2011; № 1: 76–82.
12. Суворова С.Л. К вопросу о сущности понятия «межкультурный дискурс. *Современная высшая школа: инновационный аспект.* 2013; № 1: 19–23.
13. Черемисинова И.С. Межкультурный дискурс как учебный речевой материал для формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся лингвистического вуза. *Сибирский педагогический журнал.* 2019; № 3: 110–119.
14. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.* Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 г. № 287 (с изм. от 18.07.2022). Available at: https://docs.cntd.ru/document/607175848#6540IN

References

1. Makarova E.A., Sorokina E.A. Audiovizual'nyj kontent kak sredstvo formirovaniya grazhdanskoj identichnosti shkol'nikov pri izuchenii inostrannogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 4 (113): 220-222.
2. Diskurs. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1990: 137.
3. Chernyavskaya V.E *Diskurs vlasti i vlast' diskursa: problemy rechevogo vozdejstviya:* uchebnoe posobie. Moskva: Direkt-Media, 2014.
4. Zemlinskaya T.E., Fersman N.G. Mezhkul'turnyj diskurs: ponyatie, soderzhanie i strategii izucheniya. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. Yazykoznanie i literaturovedenie*. 2013; № 2 (16): 188-197.
5. Tareva E.G., Dorohova A.M. Sovremennyj mezhkul'turnyj diskurs: status v lingvodidaktike. *Vestnik MGPU.* Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2024; № 1 (53): 124-135.
6. Sorokina E.A., Makarova E.A. Grazhdanstvennost' buduschego uchitelya: suschnost' i strukturnye komponenty. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2023; № 9: 92-97.
7. Gavrilova N.A. Genezis idei grazhdanstvennosti v gumanitarnyh issledovaniyah. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya.* 2015; № 19: 223-226.
8. Zautorova `E.V., Makeeva I.A. Grazhdanstvennost' kak mezhdisciplinarnaya kategoriya i integrativnaya harakteristika lichnosti. *Penitenciarnaya nauka*. 2016; № 3 (35): 94-99.
9. Kurshev A.V. Struktura grazhdanstvennosti lichnosti. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2015; №4 (13): 63-66.
10. Dergachev A.V., Barabanov R.E. Realizaciya diskursivno-ocenochnogo metoda v formirovanii grazhdanskoj identichnosti na urokah istorii Rossii v 9-m klasse. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2025; № 3: 266-274.
11. Kulikova L.V. Stilevoj format mezhkul'turnogo diskursa. *Vestnik IGLU.* 2011; № 1: 76-82.
12. Suvorova S.L. K voprosu o suschnosti ponyatiya «mezhkul'turnyj diskurs. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt.* 2013; № 1: 19-23.
13. Cheremisinova I.S. Mezhkul'turnyj diskurs kak uchebnyj rechevoj material dlya formirovaniya mezhkul'turnoj inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u obuchayuschihsya lingvisticheskogo vuza. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2019; № 3: 110-119.
14. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya.* Prikaz Ministerstva prosvescheniya RF ot 31.05.2021 g. № 287 (s izm. ot 18.07.2022). Available at: https://docs.cntd.ru/document/607175848#6540IN

Статья поступила в редакцию 09.06.26

УДК 378.147:811'246.2:004.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-69-72

***Fu Dongmei**, Specialist, senior lecturer, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: 1009912374@qq.com*
***Long Yuhong**, Specialist, Professor, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: 1185604152@qq.com*

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A PROMPT-REFLECTIVE PARTNER: A MODEL FOR CULTIVATING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING. The article addresses the use of generative artificial intelligence in developing intercultural communicative competence in foreign language teaching. It considers AI not only as a tool for producing teaching materials, but also as a means of modeling culturally variable situations, comparing different communicative perspectives, and supporting reflection on intercultural misunderstandings. Based on an analysis of theories of intercultural communicative competence, educational standards, and recent studies on generative AI, the article identifies key difficulties in intercultural learning: limited cultural content, insufficient authentic interaction, superficial interpretation of cultural differences, and assessment focused mainly on declarative knowledge. A prompt-reflective model is proposed in which AI functions as a controlled partner for cultural perspective-taking. The article describes the main areas of applying this model in the educational process: course design, development of learning resources, organization of communicative scenarios, individualization of tasks, and assessment of learning outcomes. Special attention is paid to the risks of AI use, including cultural bias, stereotyping, unreliable explanations, and excessive trust in machine-generated responses. The proposed approach may be used in designing university foreign language courses, intercultural learning cases, reflective portfolios, and assessment criteria for intercultural communicative competence.

Keywords: **generative artificial intelligence, intercultural communicative competence, prompt engineering; cultural reflection, foreign language teaching, cultural bias, assessment criteria**

***Фу Дунмэй**, специалист, доц., Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: 1009912374@qq.com*
***Лун Юйхун**, специалист, проф., Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: 1185604152@qq.com*

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПРОМПТ-РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПАРТНЕР: МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Статья посвящена проблеме использования генеративного искусственного интеллекта в формировании межкультурной коммуникативной компетенции при обучении иностранным языкам. Рассматривается возможность применения искусственного интеллекта не только как средства создания учебных материалов, но и как инструмента моделирования культурно вариативных ситуаций, сопоставления разных коммуникативных позиций и организации рефлексии по поводу межкультурных недоразумений. На основе анализа теорий межкультурной коммуникативной компетенции, образовательных стандартов и современных исследований о генеративном искусственном интеллекте выделены основные трудности межкультурного обучения: ограниченность культурного содержания, недостаток аутентичного взаимодействия, поверхностная интерпретация культурных различий и преобладание оценивания декларативных знаний. Предложена промпт-рефлексивная модель, в которой искусственный интеллект выступает контролируемым партнером по культурной перспективизации. Описаны основные направления применения модели в учебном процессе: проектирование курса, создание учебных ресурсов, организация коммуникативных сценариев, индивидуализация заданий и оценивание результатов. Особое внимание уделено рискам использования искусственного интеллекта, включая культурную предвзятость, стереотипизацию, недостоверные объяснения и чрезмерное доверие к машинным ответам. Представленные положения могут быть использованы при разработке университетских курсов иностранного языка, учебных кейсов, рефлексивных портфолио и критериев оценки межкультурной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: **генеративный искусственный интеллект, межкультурная коммуникативная компетенция, промпт-инжиниринг, культурная рефлексия, обучение иностранным языкам, культурная предвзятость, критерии оценивания**

Межкультурная коммуникативная компетенция постепенно перестала рассматриваться как дополнительный компонент языковой подготовки и стала одним из самостоятельных образовательных результатов. В общеевропейской традиции этот сдвиг закреплен в обновленной версии общеевропейских компетенций владения иностранным языком, где языковая способность рассматривается в связи с социальным действием, медиативными практиками и культурной чувствительностью [1]. В китайском контексте аналогичная логика отражена в руководящих документах по преподаванию английского языка в высшей школе, где межкультурная компетенция (МКК) входит в число ключевых целей иноязычного образования [2].

Актуальность настоящей работы определяется тем, что развитие генеративного искусственного интеллекта (ИИ) совпало с усилением требований к межкультурной направленности языкового образования. Раньше преподаватель был ограничен фиксированным набором учебных текстов, заранее подготовленных диалогов и эпизодических контактов с носителями языка. Теперь он может быстро создавать культурные сценарии, варьировать позицию собеседника, моделировать коммуникативный конфликт и просить систему объяснить одну и ту же ситуацию с разных культурных точек зрения. Однако сам факт появления ИИ не делает обучение межкультурным: без педагогического замысла цифровой инструмент легко превращается в генератор стереотипных объяснений.

Выявляется противоречие между технологической доступностью ИИ и недостаточной разработанностью методики его использования для формирования МКК. Особенно проблемным является то, что ИИ часто описывается как нейтральный помощник, хотя современные исследования показывают наличие культурной предвзятости и неравномерной представленности культур в больших языковых моделях. Следовательно, педагогическая модель должна учитывать не только возможности ИИ, но и его ограничения.

Цель статьи – обосновать промпт-рефлексивную модель формирования МКК в обучении иностранным языкам.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: определить методологический статус работы; уточнить, чем генеративный ИИ отличается от прежних цифровых инструментов в контексте МКК; описать структуру модели; обозначить риски использования ИИ; предложить критерии успешной реализации модели.

Объектом исследования является процесс формирования МКК в иноязычном образовании, а предметом – методические условия использования генеративного ИИ как средства культурной перспективизации, коммуникативной симуляции и рефлексивного анализа.

Работа является теоретико-методологической. Ее методологическую основу составляют сравнительный анализ научной литературы по МКК, анализ нормативных документов, критический обзор исследований о культурной предвзятости языковых моделей и моделирование педагогической структуры. В статье не используются собственные интервью, экспериментальные группы или количественные данные; поэтому выводы имеют концептуальный характер и требуют дальнейшей эмпирической проверки.

Научная новизна исследования заключается в трактовке ИИ как промпт-рефлексивного партнера: он может быстро менять культурную оптику, создавать контрастные версии одного коммуникативного эпизода, провоцировать обнаружение скрытых норм и поддерживать рефлексию над культурным конфликтом.

Теоретическая значимость работы состоит в уточнении условий, при которых ИИ действительно способствует развитию МКК, а не подменяет межкультурное обучение генерацией готовых ответов.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования предложенной промпт-рефлексивной модели при проектировании университетских курсов иностранного языка, ориентированных на развитие межкультурной коммуникативной компетенции. Материалы исследования могут быть применены преподавателями для разработки культурно вариативных учебных кейсов, сценариев межкультурных недоразумений, заданий на сопоставление разных коммуникативных позиций, рефлексивных портфолио и рубрик оценивания.

Практическая ценность модели состоит также в том, что она задает последовательность работы с генеративным ИИ: формулирование культурно ориентированного промпта, получение нескольких интерпретаций ситуации, критическая проверка машинного ответа, выбор коммуникативной стратегии и последующая рефлексия. Такой подход может быть использован в учебной практике для предупреждения стереотипных культурных обобщений, развития у студентов способности объяснять конфликт с разных позиций и формирования более гибкого поведения в межкультурной коммуникации.

Теоретические основания промпт-рефлексивной модели МКК

Классические модели МКК исходят из того, что межкультурная компетентность не сводится к знанию фактов о другой стране. В модели М. Байрама она включает знания, установки, умения интерпретации, умения открытия и критическое культурное осознание [3]. В процессной модели Д. Деардорфф подчеркивается динамический характер компетенции: она формируется через взаимодействие внутренних установок, знаний, умений и внешнего коммуникативного результата [4]. Следовательно, студент должен не только воспроизводить информацию о культуре, но и действовать в ситуации неопределенности, интерпретировать чужую позицию и корректировать собственное поведение.

В обучении иностранным языкам это требование сталкивается с рядом устойчивых ограничений. Во-первых, культурное содержание часто представлено в форме страноведческих сведений: праздники, этикет, национальные символы, бытовые привычки. Такой материал полезен, но он не гарантирует развития глубокой культурной интерпретации. Именно этот компонент межкультурной компетентности остается одним из наиболее трудных для формирования даже у студентов с высоким уровнем языковой подготовки [5]. Во-вторых, у студентов ограничен доступ к реальным коммуникативным ситуациям, в которых культурная ошибка имеет последствия. В-третьих, оценивание нередко проверяет знание фактов, а не способность объяснить недоразумение, выбрать стратегию поведения или изменить коммуникативную позицию.

Именно здесь генеративный ИИ может дать новое методическое качество. Его отличие от обычного интернет-ресурса или платформы LMS состоит не в количестве информации, а в интерактивной изменяемости ситуации. Один и тот же эпизод можно представить с позиции китайского студента, европейского преподавателя, японского делового партнера или американского однокурсника; затем можно попросить систему указать скрытые нормы, возможные недоразумения и альтернативные формулировки. Исследования чатбот-ассистированного обучения иностранному языку показывают, что диалоговая цифровая среда может поддерживать готовность учащихся к коммуникации, если она встроена в учебный сценарий [6]. В этом смысле ИИ становится не источником «правильного ответа», а средой для управляемого сравнения культурных интерпретаций.

Промпт-инжиниринг приобретает в такой модели не техническое, а методическое значение. Качество учебного результата зависит от того, как сформулировано задание: просит ли студент просто перевести фразу или он должен выявить культурный риск, объяснить реакцию собеседника, предложить несколько вариантов ответа и оценить их последствия. Исследования промптирования в EFL-контекстах показывают, что учащиеся используют генеративный ИИ не одинаково: часть запросов сводится к поиску готового решения, тогда как более сложные промпты поддерживают развитие замысла, уточнение цели и рефлексию [7].

При этом необходимо сохранять критическую дистанцию. Исследования культурной согласованности больших языковых моделей показывают, что их ответы могут тяготеть к ценностям англоязычных и протестантских европейских обществ, даже когда запрос касается других культур [8]. Обзор работ о предвзятости LLM также показывает, что модели способны воспроизводить и усиливать социальные стереотипы [9]. Поэтому использование ИИ в МКК не должно строиться на доверии к модели как к культурному эксперту; напротив, студент должен учиться проверять, сопоставлять и критиковать машинные объяснения.

Следовательно, промпт-рефлексивная модель соединяет два принципа. Первый – вариативность: студент получает несколько культурных интерпретаций одной ситуации. Второй – критическая проверка: ни одна интерпретация не принимается автоматически, а соотносится с контекстом, источниками, нормами общения и последствиями для участников коммуникации.

Таблица 1

Методологические решения, устраняющие слабые места традиционного использования ИИ

Проблема прежней версии модели	Методологическое уточнение	Роль генеративного ИИ	Ожидаемый образовательный результат
Неясный эмпирический статус	Работа определяется как теоретико-методологическая, без заявления собственных интервью	ИИ рассматривается как объект методического проектирования, а не как эмпирически проверенный инструмент	Снимается риск неподтвержденных данных
Слабая новизна	Акцент переносится на промпт-рефлексию и смену культурной оптики	Модель генерирует несколько интерпретаций одной ситуации и помогает их сравнить	Студент видит культуру как систему позиций, а не набор фактов
Недостаточная критичность	Вводится анализ культурной предвзятости и риска стереотипизации	ИИ используется как проблемный источник, требующий проверки	Формируется критическое культурное осознание
Неочевидная проверяемость	Формулируются критерии успешной реализации	ИИ-сценарии сопоставляются с рефлексивными портфолио и рубриками	Модель становится пригодной для дальнейшей эмпирической проверки

Данные таблицы 1 показывают, что центральным элементом модели является не технологическая новизна сама по себе, а методическая управляемость взаимодействия с ИИ. Такая постановка позволяет избежать двух крайностей: некритичного технологического оптимизма и полного отказа от цифровых средств в межкультурном обучении.

Практическая модель формирования МКК с ИИ-поддержкой

Предлагаемая модель включает пять взаимосвязанных измерений: проектирование курса, учебные ресурсы, учебный процесс, форматы обучения и оценивание. Однако, в отличие от традиционного перечисления компонентов курса, каждое измерение связывается с промпт-рефлексивной задачей. ИИ используется только там, где он помогает студенту увидеть культурную норму как интерпретируемую, спорную и контекстно зависимую.

Визуальная схема модели представлена на рисунке 1. Центральным элементом является формирование МКК, а периферийные элементы показывают уровни, на которых ИИ может быть встроен в учебный процесс. Схема не означает автоматической эффективности: каждый компонент требует педагогического задания, рубрики оценивания и последующей рефлексии.

Рис. 1. Пятикомпонентная модель формирования МКК с ИИ-поддержкой

В измерении проектирования курса учебные темы целесообразно организовывать не вокруг страноведческих блоков, а вокруг ситуаций культурного выбора: отказ от приглашения, обсуждение оценки, деловая переписка, публичная критика, просьба о помощи, несогласие с преподавателем или коллегой. Для каждой ситуации ИИ может создавать несколько версий диалога с разной культурной логикой. Задача студента – не выбрать «правильную культуру», а объяснить, какие нормы и ожидания стоят за коммуникативным поведением участников.

В измерении учебных ресурсов ИИ используется для создания вариативных кейсов, но источником достоверности он быть не должен. Материалы, сгенерированные системой, необходимо сопоставлять с аутентичными текстами, корпусами, видео, комментариями носителей языка и академическими источниками. Такой подход позволяет сохранить преимущество ИИ – скорость и вариативность – без превращения его ответов в неподтвержденные культурные обобщения.

В измерении учебного процесса ключевым становится сценарий культурного шока. Например, студент получает ситуацию: «иностранный партнер воспринимает прямой отказ как грубость». ИИ сначала моделирует реакцию собеседника, затем предлагает объяснить ее с разных позиций, а после этого просит студента переформулировать ответ. Именно последовательность «ситуация – интерпретация – альтернативная стратегия – рефлексия» делает ИИ методически значимым.

В измерении форматов обучения ИИ помогает индивидуализировать культурную траекторию. Студент, испытывающий трудности с непрямой коммуникацией, может получать больше заданий на распознавание скрытых намерений; студент, склонный к стереотипным объяснениям – задания на поиск исключений и внутрикультурных различий. Персонализация должна быть направлена не на удобство прохождения курса, а на усложнение культурного мышления.

В измерении оценивания необходимо отказаться от проверки МКК только через знание фактов. Более продуктивными являются рубрики, фиксирующие способность студента объяснить конфликт с двух и более позиций, обнаружить собственное предположение, предложить стратегию смягчения недоразумения и указать пределы машинного объяснения. В этом отношении опыт виртуального обмена и диалоговых сред может быть полезен как методическая основа для проектирования заданий [10].

Таблица 2 фиксирует различие между обычным применением цифрового инструмента и промпт-рефлексивной моделью. В первом случае студент получает готовую информацию. Во втором случае он работает с несколькими версиями культурного объяснения, сопоставляет их и формулирует собственную позицию.

Критический анализ ИИ является обязательным условием применения модели. Наиболее очевидный риск связан с культурной предвзятостью больших языковых моделей. Если модель обучена преимущественно на англоязычных данных и текстах из экономически доминирующих регионов, ее представления о «нормальной» коммуникации могут отражать не универсальные закономерности, а культурно ограниченную перспективу. Поэтому объяснение модели должно восприниматься как гипотеза, а не как авторитетное знание.

Второй риск – стереотипизация. При плохо сформулированном запросе ИИ может отвечать в форме чрезмерных обобщений: «немцы пунктуальны», «китайцы избегают прямого отказа», «американцы говорят открыто». Такие формулы внешне удобны для учебника, но они противоречат цели МКК, поскольку стирают внутрикультурные различия, индивидуальность говорящего и влияние конкретной ситуации.

Третий риск – галлюцинации и ложная уверенность. Модель может уверенно объяснять культурную норму, приводить несуществующие примеры или смешивать традиции разных стран. В обучении МКК это особенно опасно, потому что студент может принять машинную интерпретацию за объективное описание культуры. Поэтому в модель необходимо включать этап проверки: сопоставление ответа ИИ с источниками, обсуждение с преподавателем, поиск альтернативных объяснений.

Четвертый риск связан с этикой данных и зависимостью от платформы. Межкультурные сценарии часто затрагивают национальность, религию, социальный статус, пол, возраст и другие чувствительные признаки. При проектировании заданий следует избегать унижающих ролей, фиксированных этнических характеристик и ситуаций, которые закрепляют асимметрию между «наблюдающей» и «объясняемой» культурой. В этом отношении работы о доверии и bias в генеративном ИИ показывают необходимость постоянной критической проверки того, как технологии конструируют образ культурного Другого [11].

Поскольку предложенная модель имеет теоретико-методологический характер, особенно важно обозначить, как ее можно проверить в дальнейшем эм-

Таблица 2

Пятикомпонентная промпт-рефлексивная модель формирования МКК

Измерение	Педагогическая задача	Пример промпт-рефлексивного действия	Ограничение
Проектирование курса	Связать темы курса с культурными конфликтами и выбором стратегии	Смоделировать одну ситуацию в трех культурных оптиках	Нельзя подменять культуру набором национальных шаблонов
Учебные ресурсы	Создать вариативный материал для анализа	Сгенерировать кейс и затем проверить его по аутентичным источникам	ИИ может выдумывать или упрощать культурные объяснения
Учебный процесс	Организовать действие в ситуации неопределенности	Провести ролевой диалог, получить реакцию собеседника и изменить ответ	Качество зависит от сценария и обратной связи преподавателя
Форматы обучения	Индивидуализировать развитие культурной чувствительности	Подобрать задания под типичные ошибки студента	Персонализация не должна снижать сложность культурной рефлексии
Оценивание	Проверять интерпретацию и стратегию, а не только знание фактов	Оценить портфолио культурных инцидентов и варианты решений	Автоматическая оценка требует человеческой проверки

Таблица 3

Критерии оценки эффективности модели

Критерий	Что измеряется	Как можно фиксировать	Желательное изменение
Снижение стереотипных ответов	Доля обобщений по национальному признаку без учета контекста	Сравнение письменных ответов до и после курса	Меньше формул типа «все представители культуры X…»
Рост перспективизации	Способность объяснить ситуацию с позиции разных участников	Анализ кейсов и устных ответов	Студент называет минимум две культурные логики
Качество рефлексии	Осознание собственных ожиданий и предположений	Рефлексивное портфолио культурных инцидентов	Появляются формулировки о собственных ошибках интерпретации
Стратегическая гибкость	Умение предложить несколько коммуникативных решений	Ролевые ИИ-сценарии и экспертная рубрика	Студент выбирает стратегию с учетом адресата и ситуации
Критическое отношение к ИИ	Понимание ограничений машинного ответа	Задания на проверку и опровержение ответа ИИ	Студент способен указать bias, стереотип или непроверенное утверждение

пирическом исследовании. Эффективность модели не должна оцениваться количеством использованных ИИ-инструментов или субъективной «интересностью» занятий. Проверять следует изменения в способах культурной интерпретации и коммуникативного действия студентов.

Предложенные критерии позволяют перевести модель из уровня декларации в уровень проверяемого педагогического проекта. На следующем этапе ее можно апробировать в квазиэкспериментальном дизайне: провести предварительную и итоговую диагностику, сравнить группы с ИИ-сценариями и без них, а также выполнить качественный анализ рефлексивных портфолио студентов.

Проведенное исследование показало, что генеративный ИИ методически значим для формирования МКК только при критически организованном использовании. Он не заменяет межкультурный опыт и не является нейтральным экспертом по культуре, однако позволяет создавать управляемые ситуации культурного выбора, менять коммуникативные перспективы и поддерживать рефлексию над скрытыми нормами общения.

Цель работы достигнута: обоснована промпт-рефлексивная модель, включающая пять измерений: проектирование курса, учебные ресурсы, учебный процесс, форматы обучения и оценивание. Поставленные задачи решены через определение теоретико-методологического статуса исследования, раскрытие отличий генеративного ИИ от прежних цифровых инструментов, описание структуры модели, анализ рисков и формулирование критериев дальнейшей проверки.

Итоговый результат состоит в переносе акцента с ИИ как технологического дополнения на ИИ как контролируемого партнера в развитии культурной перспективизации. В теоретическом плане это уточняет связь между промптированием, критическим культурным осознанием и формированием МКК. В практическом плане модель может применяться при проектировании университетских курсов иностранного языка, разработке кейсов культурных инцидентов, рефлексивных портфолио и рубрик оценивания.

Ограничение исследования состоит в его теоретико-методологическом характере: модель пока не подтверждена собственным экспериментом, поэтому ее эффективность должна проверяться в последующих работах. Перспективными направлениями являются апробация модели в группах студентов разных языковых уровней, сопоставление результатов до и после курса, анализ рефлексивных портфолио и проверка переноса стратегий из ИИ-симулированных ситуаций в реальную учебную коммуникацию.

Материалы статьи адресованы преподавателям иностранных языков, разработчикам университетских языковых курсов, исследователям цифровой дидактики и специалистам, изучающим формирование межкультурной коммуникативной компетенции в высшей школе.

Библиографическийсписок

1. Council of Europe.*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.
2. National Advisory Committee on Teaching College English in Higher Education under the Ministry of Education.*College English Teaching Guidelines (2020 Edition)*. Beijing: Higher Education Press, 2020.
3. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
4. Deardorff D.K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization.*Journal of Studies in International Education*. 2006; Т. 10, № 3: 241–266. DOI: 10.1177/1028315306287002.
5. Fantini A.E. Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: SAGE, 2009: 456–476.
6. Huang W., Hew K.F., Fryer L.K. Chatbots for Language Learning – Are They Really Useful? A Systematic Review of Chatbot-Supported Language Learning. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2022; Т. 38, № 1: 237–257. DOI: 10.1111/jcal.12610.
7. Woo D.J., Guo K., Susanto H. Exploring EFL Students' Prompt Engineering in Human–AI Story Writing: An Activity Theory Perspective. *Interactive Learning Environments*. 2025; Т. 33, № 1: 863–882. DOI: 10.1080/10494820.2024.2361381.
8. Tao Y., Viberg O., Baker R.S., Kizilcec R.F. Cultural Bias and Cultural Alignment of Large Language Models. *PNAS Nexus*. 2024; Т. 3, № 9: 346. DOI: 10.1093/pnasnexus/pgae346.
9. Gallegos I.O., Rossi R.A., Barrow J., Tanjim M.M., Kim S., Dernoncourt F., Yu T., Zhang R., Ahmed N.K. Bias and Fairness in Large Language Models: A Survey. *Computational Linguistics*. 2024; Т. 50, № 3: 1097–1179. DOI: 10.1162/coli_a_00524.
10. O'Dowd R. From Telecollaboration to Virtual Exchange: State-of-the-Art and the Role of UNICollaboration in Moving Research Agendas Forward. *Journal of Virtual Exchange*. 2018; Т. 1: 1–23. DOI: 10.14705/rpnet.2018.jve.1.
11. Jenks C.J. Communicating the Cultural Other: Trust and Bias in Generative AI and Large Language Models. *Applied Linguistics Review*. 2025. DOI: 10.1515/applirev-2024-0196.

References

1. Council of Europe.*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.
2. National Advisory Committee on Teaching College English in Higher Education under the Ministry of Education.*College English Teaching Guidelines (2020 Edition)*. Beijing: Higher Education Press, 2020.
3. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
4. Deardorff D.K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization.*Journal of Studies in International Education*. 2006; Т. 10, № 3: 241-266. DOI: 10.1177/1028315306287002.
5. Fantini A.E. Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: SAGE, 2009: 456-476.
6. Huang W., Hew K.F., Fryer L.K. Chatbots for Language Learning – Are They Really Useful? A Systematic Review of Chatbot-Supported Language Learning. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2022; Т. 38, № 1: 237-257. DOI: 10.1111/jcal.12610.
7. Woo D.J., Guo K., Susanto H. Exploring EFL Students' Prompt Engineering in Human-AI Story Writing: An Activity Theory Perspective. *Interactive Learning Environments*. 2025; Т. 33, № 1: 863-882. DOI: 10.1080/10494820.2024.2361381.
8. Tao Y., Viberg O., Baker R.S., Kizilcec R.F. Cultural Bias and Cultural Alignment of Large Language Models. *PNAS Nexus*. 2024; Т. 3, № 9: 346. DOI: 10.1093/pnasnexus/pgae346.
9. Gallegos I.O., Rossi R.A., Barrow J., Tanjim M.M., Kim S., Dernoncourt F., Yu T., Zhang R., Ahmed N.K. Bias and Fairness in Large Language Models: A Survey. *Computational Linguistics*. 2024; Т. 50, № 3: 1097-1179. DOI: 10.1162/coli_a_00524.
10. O'Dowd R. From Telecollaboration to Virtual Exchange: State-of-the-Art and the Role of UNICollaboration in Moving Research Agendas Forward. *Journal of Virtual Exchange*. 2018; Т. 1: 1-23. DOI: 10.14705/rpnet.2018.jve.1.
11. Jenks C.J. Communicating the Cultural Other: Trust and Bias in Generative AI and Large Language Models. *Applied Linguistics Review*. 2025. DOI: 10.1515/applirev-2024-0196.

Статья поступила в редакцию 31.05.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-73-78

Yao Xiaoyi, *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Jiangsu Normal University (Xuzhou, China), E-mail: 843571878@qq.com*
Tsyrenova M.I., *Cand. of Sciences (Pedadogy), senior teacher, Jiangsu Normal University (Xuzhou, China), E-mail: mariya.tsyrenova2018@mail.ru*

RESEARCH OF MECHANISMS FOR ENSURING THE INTERNAL QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN RUSSIAN-CHINESE JOINT EDUCATIONAL INSTITUTIONS: THE EXPERIENCE OF A JOINT ENGINEERING INSTITUTE. The paper examines the current state of affairs in the field of creating an internal quality control system for education in the context of Sino-Russian cooperation. As an illustration, we take the example of a Joint Engineering Institute founded in 2016 by Jiangsu Normal University (JNU) and Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (SPbPU). The article outlines the key difficulties faced in the implementation of educational activities, including difficulties in selecting potential partners for collaboration, forming a teaching staff, building a system of training courses, providing the necessary resources and organizing the educational process. The analysis of the identified problems and the generalization of practical experience in the organization of training made it possible to identify effective ways to improve the mechanisms responsible for the quality of education in joint educational institutions. The data obtained indicate that the established control systems contribute to the successful integration of advanced scientific and educational resources of both countries, optimize the educational process and improve the level of training of specialists. The results of the study can serve as a methodological basis and practical guidance for the further development of similar Sino-Russian educational programs and institutions.

Keywords: **higher education, Sino-Russian joint educational institutions, joint educational programs, internal quality assurance mechanisms, personnel training**

Яо Сяои, *канд. филол. наук, ст. преп., Цзянсуский педагогический университет, г. Сюйчжоу, E-mail: 843571878@qq.com*
М.И. Цыренова, *канд. пед. наук, ст. преп., Цзянсуский педагогический университет, г. Сюйчжоу, E-mail: mariya.tsyrenova2018@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ МЕХАНИЗМОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВНУТРЕННЕГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РОССИЙСКО-КИТАЙСКИХ СОВМЕСТНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ: ОПЫТ СОВМЕСТНОГО ИНЖЕНЕРНОГО ИНСТИТУТА

В работе рассматривается современное положение дел в области создания внутренней системы контроля качества обучения в контексте российско-китайского сотрудничества. В качестве иллюстрации взят пример Совместного инженерного института, основанного в 2016 году Цзянсуским педагогическим университетом (ЦПУ) и Санкт-Петербургским политехническим университетом Петра Великого (СПбПУ). В статье обозначены ключевые трудности, с которыми приходится сталкиваться при реализации образовательной деятельности, включая сложности с отбором потенциальных партнеров для совместной работы, формированием профессорско-преподавательского состава, построением системы учебных курсов, обеспечением необходимыми ресурсами и организацией учебного процесса. Проведенный анализ выявленных проблем и обобщение практического опыта организации обучения позволили выявить действенные способы улучшения механизмов, отвечающих за качество образования в совместных учебных заведениях. Полученные данные свидетельствуют, что налаженные системы контроля способствуют успешной интеграции передовых научно-образовательных ресурсов обеих стран, оптимизации учебного процесса и повышению уровня подготовки специалистов. Результаты исследования могут служить методологической базой и практическим руководством для дальнейшего развития аналогичных российско-китайских образовательных программ и учреждений.

Ключевые слова: **высшее образование, российско-китайские совместные учебные заведения, совместные образовательные программы, внутренние механизмы обеспечения качества обучения, подготовка кадров**

Международное высшее образование в Китае, реализуемое в сотрудничестве с зарубежными странами, представляет собой важный аспект развития образовательной сферы страны. В рамках партнерских проектов китайские и иностранные вузы совместно разрабатывают учебные планы, методические материалы и другие ресурсы. При этом целевой аудиторией выступают китайские учащиеся высшего звена. Такое сотрудничество способствует объединению образовательных ресурсов нескольких государств, а также обмену и внедрению наиболее успешного преподавательского опыта в учебной деятельности.

Особое значение приобретает анализ механизмов адаптации иностранных педагогических подходов к специфике китайской системы образования, а также оценка эффективности применяемых моделей управления совместными программами. Изучение данной проблематики позволяет выявить как сильные стороны существующих партнерств, так и трудности, связанные с культурными различиями, языковыми барьерами и различиями в академических стандартах. В конечном итоге глубокое понимание этих аспектов является ключом к оптимизации совместных образовательных программ и повышению их конкурентоспособности на международной арене.

Актуальность нашего исследования определяется проблемами, которые возникают в процессе интеграции зарубежных образовательных программ в совместном обучении в высших учебных заведениях Китая, и необходимостью их преодоления.

Как пишут Шабалин Ю.Е. и Вахрушева Е.М., «ответить на глобальные вызовы XXI века способна только глобализованная высшая школа» [1, с. 51]. В контексте усиливающейся глобализации образовательного пространства коллаборация Китая с другими странами в сфере совместного образования стала одним из приоритетных направлений трансформации и совершенствования высшего образования в Китайской Народной Республике (КНР). Вместе с тем по мере расширения масштабов сотрудничества совместные образовательные учреждения столкнулись с проблемой неравномерного роста и снижения качества образовательных услуг. Это, в свою очередь, оказывает негативный эффект на общее восприятие формата совместного образования. С точки зрения Цзу Сюэцина, именно научно-обоснованная разработка общепринятых «международных механизмов для обеспечения качественного обучения надежно гарантирует долгосрочное и устойчивое развитие китайско-российского сотрудничества в соответствующих вузах» [2, с. 71].

Цель данного исследования состоит во всестороннем анализе механизмов контроля внутреннего качества обучения в рамках совместных образовательных программ Китая.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Осуществить обзор и критический анализ научной литературы, освещающей вопросы организации и функционирования совместного образования в Китае;
2. Исследовать и систематизировать существующие модели и методики реализации совместного образования в Китае;
3. Выявить ключевые аспекты, влияющие на уровень качества обучения в рамках совместных программ высшего образования Китая.

В качестве объекта исследования выступает образовательная система, функционирующая на базе российско-китайского учебного заведения в КНР.

Научная новизна работы заключается в комплексном анализе причин, обусловливающих низкую результативность и качество обучения в совместных образовательных учреждениях. В рамках статьи рассматриваются управленческие, организационные и кадровые аспекты, а также профессиональные и общеметодологические трудности. При этом особый акцент делается на методических проблемах, которые препятствуют улучшению образовательной деятельности. На основе проведенного анализа формируется конкретный комплекс механизмов, направленных на обеспечение внутреннего качества образовательного процесса.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении научных представленийо российско-китайском партнерстве в рамках совместных образовательных программ. Помимо этого, оно формирует предпосылки для будущих научных изысканий в сфере международного образовательного сотрудничества.

Практическая значимость заключается в том, что найденные нами пути повышения качества обучения способны обеспечить синергию передовых научно-образовательных наработок двух стран при реализации совместных программ. Это позволит не только повысить эффективность учебного процесса, но и вывести на новый уровень подготовку профессорско-преподавательского состава и учащихся. Итоговые результаты возможно использовать как отправную точку для формирования и внедрения комплекса рекомендаций и стратегий в области совместного образовательного пространства.

В процессе исследования применялись следующие научные методы:

– теоретические: изучение и осмысление актуальных научных публикаций и действующего законодательства, сопоставление различных точек зрения, структурирование полученной информации и ее обобщение;

– эмпирические: непосредственное наблюдение за изучаемыми процессами, а также подробное изучение и оценка содержания учебных планов и образовательных программ;

– статистические: проведение статистической обработки и обработки собранных данных, наглядное представление полученных результатов посредством построения схем.

Устойчивое развитие совместных образовательных программ и учреждений немыслимо без эффективной внутренней системы обеспечения качества обучения. Эта система позволяет проводить систематический анализ всех компонентов учебного процесса, что ведет к его последовательному улучшению. Она также обеспечивает целостное управление учебной деятельностью, создавая комплексный механизм регулирования и стимулирования через разработку нормативных документов и создания культуры качества. Кроме того, данная система надежно защищает интересы обучающихся и способствует укреплению репутации совместного образования. Таким образом, внутреннее обеспечение качества обучения является не только необходимым звеном для функционирования учебного процесса в рамках совместного образования, но и важной составляющей его системы гарантии качества.

На данный момент качество совместного образования проверяется преимущественно с помощью внешних механизмов контроля. В частности, они включают оценку Министерством образования КНР и проверку общественными организациями, которая проводится на этапе становления совместных учреждений и программ. Согласно таким исследователям, как Линь Цзиньхуэй и Лю Мэньцзинь, «с учетом накопленного опыта и наблюдаемых тенденций в сфере высшего образования западных стран, гарантия качества должна постепенно переходить от внешнего принудительного контроля к саморегулированию и к самоконтролю, а формирование внутренних систем гарантии качества обучения должно стать общепринятой практикой саморегуляции высших учебных заведений» [3, с. 63]. В рамках процедур оценки качества совместного образования особое внимание уделяется механизмам самооценки образовательных организаций. Однако на практике многие образовательные программы готовятся к таким процедурам проверки формально, делая акцент исключительно на достигнутых результатах и минимизируя элементы самокритики и глубокого содержательного анализа. Ряд совместных заведений не обращает должного внимания на существующие недостатки и проводит их поверхностный анализ. Именно по этой причине активное создание и отладка механизмов функционирования обеспечения внутреннего качества обучения приобретает особую актуальность.

Сотрудничество России и Китая в сфере высшего образования имеет давнюю историю и является приоритетной сферой гуманитарного партнерства между странами. Так, его истоки можно проследить до 1995 года, когда была запущена совместная программа по направлению «Экономика и торговля» между Северо-Восточным сельскохозяйственным университетом (КНР) и Тихоокеанским государственным университетом (РФ). За прошедшее с тех пор время формы партнерства стали более строгими и регламентированными. Особый толчок российско-китайскому взаимодействию в образовательной сфере придала выдвинутая в 2013 году инициатива «Один пояс, один путь», способствовавшая его ускоренному росту [4, с. 15]. К маю 2026 года, согласно данным Министерства образования КНР, в стране функционирует 55 одобренных и прошедших повторную проверку совместных учебных заведений, предлагающих программы уровня бакалавриата и выше, и 143 совместные программы [5].

Наряду с этим национально-культурные особенности государств-партнеров становятся источником противоречий между сторонами в вопросах определения общих образовательных ориентиров, формирования учебных планов, а также в подходах к организации контроля и оценки качества обучения. Особенно по мере расширения количества и масштабов совместной образовательной деятельности качество привлекаемых иностранных образовательных ресурсов оказывается неоднородным. Отдельные направления совместного образования носят формальный характер, а результаты подготовки специалистов не соответствуют ожидаемым показателям. В связи с этим обеспечение внутренней системы контроля качества обучения и повышение уровня образовательной деятельности остаются актуальной первоочередной задачей в практике совместного образования.

На данный момент в сфере внутреннего обеспечения качества обучения в российско-китайских совместных учебных заведениях существуют следующие основные проблемы.

1. Выбор и оценка партнерского вуза

Фундаментальным условием высокого качества образования является в первую очередь выбор российского университета-партнера. «Китайским образовательным учреждениям следует проводить тщательный анализ репутации, исторического пути, позиций в рейтингах и специфических сильных сторон потенциального российского партнера. Не менее важно оценить качество преподавания и доступность учебных ресурсов, включая уровень квалификации профессорско-преподавательского состава, состояние материально-технической базы и систему гарантии качества образования» [6, с. 26].

Стоит отметить, что успешное сотрудничество предполагает не только формальное соответствие критериям, но и глубокое взаимопонимание и уважение культурных и образовательных особенностей. Так, российские вузы, обладающие богатыми традициями и уникальными методиками, могут предложить китайским коллегам ценный опыт в области фундаментальных наук, инженерных дисциплин и гуманитарных направлений. В свою очередь, китайская сторона может поделиться передовыми разработками в сфере информационных технологий, искусственного интеллекта и т.д.

Таким образом, выбор вуза-партнера – это не только формальная процедура, а решение, направленное на подготовку китайских специалистов, владеющих международными компетенциями.

Что касается состава вузов, вовлеченных в совместные образовательные программы, то здесь можно сделать следующее наблюдение: хотя общее количество российских вузов-партнеров растет, наблюдается низкий интерес со стороны ведущих академических центров России, таких как Московский государственный университет и Санкт-Петербургский государственный университет. В основном партнерами становятся российские вузы, которые уступают ведущим университетам по объему академических ресурсов, научно-исследовательскому потенциалу и международному влиянию.

В процессе реализации совместных программ обучения отмечается тенденция, при которой некоторые китайские вузы поспешно подходят к продвижению интернационализации. Стремясь в краткосрочной перспективе повысить формальные показатели, они при выборе вуза-партнера часто пренебрегают тщательным и научно обоснованным предварительным анализом. При этом акцент смещается на формальные аспекты и скорость запуска сотрудничества, в результате чего упускается из виду ключевой фактор – соответствие дисциплинарных профилей и взаимодополняемость ресурсов.

С другой стороны, мы предполагаем, что такой подход к выбору российских партнеров со стороны китайских университетов может быть обусловлен не только стремлением к быстрым результатам, но и, возможно, недостаточной информированностью о реальном потенциале менее известных, но перспективных российских научных школ. Это создает определенный дисбаланс, когда сотрудничество концентрируется вокруг уже признанных лидеров, оставляя в тени другие потенциально ценные направления для развития. Данный факт еще раз подтверждает необходимость тщательного изучения и анализа при выборе потенциального партнера с обеих заинтересованных сторон.

2. Формирование преподавательского состава

Наибольшее влияние на качество совместного образования, на наш взгляд, оказывает степень подготовленности преподавательских кадров. Поэтому обучение преподавательского состава становится основным и важнейшим направлением кадровой работы, а уровень подготовки непосредственно влияет на результативность формирования профессиональных компетенций специалистов и эффективность реализации совместных образовательных программ.

Нехватка высококвалифицированных преподавательских кадров является главным ограничивающим фактором повышения качества образования. Стратегическая задача российско-китайского сотрудничества в области образования заключается в привлечении зарубежных высококачественных образовательных ресурсов. А для успешной интеграции и повышения эффективности данных ресурсов необходима их творческая трансформация и адаптация к местным реалиям. Ключевым элементом, обеспечивающим эту трансформацию, является преподавательский состав. Однако, к сожалению, в ряде совместных российско-китайских учебных заведений уровень подготовки преподавателей не может удовлетворить потребности учебного процесса, что серьезно сказывается на качестве обучения.

С российской стороны: в рамках совместных образовательных программ иностранные преподаватели зачастую привлекаются как временные специалисты извне, а не как штатные сотрудники вузов-партнеров. Значительная часть таких педагогов занимается преподаванием русского языка как иностранного, тогда как доля преподавателей по профильным дисциплинам, направленных Россией, невелика.

Это создает трудности в выполнении требования Министерства образования КНР, согласно которому «количество профильных основных курсов и учебных часов, проводимых преподавателями иностранного образовательного учреждения, должно составлять не менее одной трети от общего числа всех курсов и учебных часов по программе совместного образования» [7]. Кроме того, в некоторых совместных учреждениях практикуется модель краткосрочного интенсивного обучения, когда материал целого семестра сжимается в 1–2 недели. Такая модель не только не позволяет студентам глубоко усвоить знания за короткий срок, но и затрудняет взаимодействие между китайскими и российскими преподавателями, не дает сформировать единое образовательное пространство и тем самым снижает эффективность образовательного процесса.

С китайской стороны: преподаватели профильных дисциплин, задействованные в совместных образовательных программах, преимущественно приглашаются из других институтов того же университета. Это приводит к их двойной учебной нагрузке: педагоги вынуждены совмещать работу на своем основном факультете с преподаванием в совместном институте. Отсутствие свободного времени для внеаудиторного общения усложняет выстраивание эффективных отношений «преподаватель – студент». Кроме того, для совместных учебных заведений актуальна организация программ стажировок и профессионального развития для преподавателей как местных, так и приглашенных иностранных специалистов. Однако недостаток финансирования у многих вузов приводит к тому, что этот аспект игнорируется, что, в свою очередь, подрывает мотивацию преподавательского коллектива.

3. Структура учебных дисциплин

Сегодня многие совместные российско-китайские образовательные учреждения сталкиваются с проблемой, когда приоритет отдается формальному

оформлению заявок при одновременном пренебрежении вопросами управления, что наиболее остро проявляется в процессе формирования структуры учебных дисциплин.

Можно выделить два следующих недостатка в практике реализации совместного российско-китайского образования. Во-первых, это полное заимствование, предполагающее прямое копирование российских учебных планов, учебно-методических материалов и критериев оценки без адаптации к национально-культурным особенностям Китая, в том числе без учета социальных запросов и когнитивных особенностей восприятия информации местными студентами. Такой подход провоцирует у обучающихся культурный шок и затрудняет равномерное усвоение ими учебного материала. Вторая проблема состоит в формальном слиянии учебных программ: сохраняется основное содержание местных дисциплин, а русский язык или профильные предметы вводятся лишь как дополнительные компоненты. Как отмечается в работе Сюнь Чжунмин и Чжэн Тао, «между китайскими и российскими курсами отсутствует логическая взаимосвязь и глубокая интеграция, в результате чего формируется разрозненная система дисциплин» [8, с. 94]. Низкая совместимость с китайской системой обучения, спецификой местной аудитории и требованиями индустрии затрудняет эффективное сочетание передовых российских знаний и китайской профессиональной деятельности. Вследствие этого снижается качество подготовки специалистов в рамках совместных учебных заведений и программ.

Также стоит отметить, что помимо упомянутых проблем, наблюдается недостаточная гибкость в адаптации образовательных методик к меняющимся потребностям рынка труда и технологическим инновациям. Российские стандарты, разработанные с учетом иной экономической среды, не всегда оперативно откликаются на изменения в китайской экономике и ее специфику. Это приводит к тому, что выпускники совместных программ могут оказаться не в полной мере подготовленными к решению актуальных задач, стоящих перед китайскими предприятиями.

Более того, зачастую отсутствует системный подход к оценке эффективности совместных образовательных проектов. Фокус смещается на количественные показатели (например, количество подписанных соглашений, число студентов), в то время как качественные аспекты, такие как уровень удовлетворенности студентов и преподавателей, степень реального применения полученных знаний на практике, а также долгосрочное влияние на карьерный рост выпускников, не раскрываются. Отсутствие четких и измеримых критериев оценки затрудняет выявление реальных проблем и принятие решений по их устранению.

4. Обеспечение учебными ресурсами

Нехватка необходимого учебного и лабораторного оснащения негативно влияет не только на уровень подготовки студентов, но и подрывает энтузиазм российских преподавателей, осуществляющих профессиональную деятельность в Китае. Несмотря на то что совместные образовательные учреждения базируются на материально-технической базе принимающих университетов, особенности учебного процесса и высокая стоимость обучения обусловливают необходимость модернизировать данную базу. В частности, следует обновлять оборудование аудиторий, оснащать лингафонные кабинеты и лаборатории современной техникой, а также приглашать ведущих ученых для проведения лекций и мастер-классов. Кроме того, требуется регулярно обновлять учебные материалы и программное обеспечение, являющиеся базисом образовательной деятельности.

Совместные учебные заведения обязаны осуществлять отбор учебных материалов с учетом профиля дисциплин и целей обучения, а также проводить их необходимую адаптацию. Целесообразно развивать совместную разработку цифровых образовательных ресурсов, включая обучающие видеоматериалы, электронные книги, учебные кейсы и иные компоненты онлайн-обучения, что обеспечит стабильную работу совместных учебных заведений и поддержание высокого качества образования. Вместе с тем ряд образовательных организаций преследует исключительно коммерческие цели. Они выделяют минимальные средства на обновление материально-технической базы в целях экономии, что не отвечает потребностям преподавателей и обучающихся в профессиональном и личностном развитии, а также тормозит дальнейшее повышение качества образовательного процесса.

Подобный подход, ориентированный на сиюминутную выгоду, неизбежно ведет к деградации образовательной среды и снижению конкурентоспособности выпускников на рынке труда. В то же время учреждения, инвестирующие в инновационные методики и современные технологии, демонстрируют устойчивый рост и формируют поколение специалистов, готовых к вызовам будущего.

5. Управление учебным процессом

Управление учебным процессом – это центральный элемент работы совместных образовательных проектов. Оно включает этапы планирования, контроля, обратной связи и выступает основным фактором, обеспечивающим высокий уровень качества обучения. Взаимодействие с иностранными партнерами позволяет совместным учебным заведениям заимствовать лучший мировой опыт в сфере управления, в том числе научно-обоснованную структуру менеджмента, а также формировать команду, обладающую глубокими знаниями и навыками в сфере международных стандартов качества. Субъекты управления в системе российско-китайского совместного образования – студенты и преподаватели – обладают выраженной спецификой, обусловленной социокультурными, лингвистическими и профессиональными факторами. Это, в свою очередь, требует реализации комплексного подхода к организации образовательного процесса.

В настоящее время ряд совместных учебных заведений уделяет недостаточно внимания управлению учебным процессом. Их управленческие концепции устарели, а применяемые методы по большей части лишены инновационных решений. Так, процедура оценки работы преподавателей учащимися во многих организациях проходит формально и не проходит проверку. Кроме того, кадровый состав управленческого персонала зачастую не обладает достаточным соответствующим опытом и не проходит систематического профессионального обучения. Также следует отметить большой потенциал в сфере совершенствования учебных нормативных актов и создания системы контроля качества обучения. Некоторые заведения не располагают адаптированными и согласованными обеими сторонами механизмами внутреннего надзора за качеством образования, ограничиваясь механическим копированием стандартных процедур без учета специфики совместного образовательного процесса.

Совместный инженерный институт, учрежденный СПбПУ и ЦПУ в 2016 году, является первым российско-китайским совместным учебным заведением без статуса юридического лица, созданным с одобрения Министерства образования КНР. В рамках программы бакалавриата в институте представлены четыре направления подготовки технической направленности: «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств», «Инфокоммуникационные технологии и системы связи», «Электроника и наноэлектроника», а также «Дизайн». В магистратуре обучение ведется по двум профилям: «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» и «Оптика» [9, с. 109–110]. Начиная с 2026 года предусмотрено изменение планов приема: количество мест для бакалавров будет удвоено с 200 до 400, а для магистрантов увеличено с 40 до 60 мест.

Институт последовательно реализует систему мер по совершенствованию внутренних механизмов обеспечения качества обучения.

1. Установление сотрудничества с ведущими вузами зарубежных стран и оптимизация структуры направлений подготовки

При выборе зарубежных вузов в качестве партнера Совместный инженерный институт проводит системную оценку их академической репутации, научно-образовательного потенциала и квалификации преподавательского состава. Данная процедура обеспечивает соответствие привлекаемых образовательных ресурсов критериям высокого качества, утвержденным Министерством образования КНР.

При этом институт активно ищет университеты, чьи научные школы и исследовательские направления гармонично дополняют существующие компетенции института и отвечают перспективным запросам глобального рынка труда. Особое внимание уделяется тем вузам, которые демонстрируют сильные стороны в областях, критически важных для развития собственных научных дисциплин и текущих нужд региональной экономики (город Сюйчжоу, провинция Цзянсу). Такой подход содействует объединению усилий в следующих областях: взаимный обмен образовательными ресурсами, согласование с запросами местной промышленной сферы, укрепление научно-исследовательской базы, а также интернационализация образования. В совокупности эти меры создают надежный фундамент для выпуска высококлассных специалистов технического профиля, способных эффективно обслуживать местную экономику. Так, в городе Сюйчжоу, где располагается Совместный инженерный институт, находится штаб-квартира компании XCMG (XuzhouConstructionMachineryGroup), одного из крупнейших мировых производителей строительной техники. Именно подобные компании и являются потенциальными работодателями наших выпускников.

Примером такого целенаправленного партнерства может служить сотрудничество с одним из ведущих технических российских университетов – СПбПУ, который в то же время является авторитетным научно-образовательным центром страны, а также ключевым участником таких государственных стратегических программ, как «Проект 5-100» и «Приоритет-2030».

Этот вуз обладает не только передовыми образовательными программами, но и активно развивает научные исследования в сфере инженерных технологий, что напрямую коррелирует с потребностями высокотехнологичных предприятий региона (провинция Цзянсу). Интеграция знаний и опыта таких партнеров позволяет Совместному инженерному институту формировать уникальные учебные планы, включающие самые актуальные дисциплины и практические кейсы, разработанные совместно с представителями индустрии.

Более того, Совместный инженерный институт стремится к созданию синергии не только в академической и научной сферах, но и в области практической подготовки студентов. Это включает организацию стажировок на ведущих предприятиях, совместные исследовательские проекты с участием студентов и преподавателей, а также привлечение ведущих специалистов-практиков к разработке и проведению учебных курсов. Такой комплексный подход гарантирует, что выпускники будут обладать не только глубокими теоретическими знаниями, но и ценным практическим опытом, что делает их востребованными и конкурентоспособными на рынке труда как в Китае, так и за его пределами.

2. Формирование двустороннего механизма и укрепление преподавательского состава

Преподавательский состав – это важнейшее условие успешности учебного процесса и ключевой элемент конкурентоспособности учебного заведения.

Для решения типичных трудностей в сфере российско-китайского совместного образования, таких как дефицит и нестабильность преподавательского состава, Совместный инженерный институт создал целостную модель формирования преподавательского состава, включающую четыре взаимосвязанных этапа: привлечение, подготовка, сотрудничество и стимулирование. Внедрение предложенной системы способствовало притоку преподавателей с высокой квалификацией и значительному росту их международной компетентности.

Совместный инженерный институт реализует строгий подход к аттестации российских преподавателей на право ведения занятий и усиливает механизмы их повседневного администрирования, что позволяет обеспечить высокий уровень качества преподавательского состава. Параллельно ведется целенаправленная подготовка двуязычных педагогических кадров, обладающих хорошим знанием иностранных языков, широкими профессиональными компетенциями и определенным опытом работы за рубежом.

В сфере подготовки педагогических кадров институт придерживается концепции двустороннего развития. С одной стороны, регулярно направляет китайских преподавателей на стажировку в Россию, организует их участие в российских научных форумах и семинарах. Параллельно российские филологи приглашаются для обоюдного обмена опытом с китайскими коллегами, что в совокупности способствует росту их профессионального уровня. С другой стороны, совместная разработка учебно-методических материалов и создание совместных лабораторий способствует глубокой интеграции российских преподавателей в развитие института. Благодаря такому двустороннему развитию в институте постепенно формируется российско-китайский бипрофильный преподавательский состав, характеризующийся международным кругозором, способностью к эффективной межкультурной коммуникации и высоким уровнем практических педагогических навыков, а также создается единое образовательное пространство, основанное на взаимном уважении. Это позволяет оптимизировать образовательный процесс и готовить высококвалифицированные кадры.

3. Инновация модели проведения занятий и координация учебного процесса

В процессе преподавания институт отказался от традиционной модели, при которой занятия ведет исключительно российский преподаватель, и внедрил инновационную трехкомпонентную модель совместного преподавания «китайские и российские преподаватели-предметники + преподаватель языка», то есть создал команду из одного российского преподавателя-предметника, одного китайского преподавателя-предметника и одного преподавателя русского языка, которые совместно осуществляют учебный процесс.

Российский преподаватель-предметник сосредоточивается на ключевых теоретических аспектах курса и выступает основным источником учебного контента, а китайский преподаватель-предметник дополняет его материалом, привлекая реальные примеры из Китая и отраслевой контекст. Китайские и российские преподаватели взаимодействуют друг с другом, обеспечивая взаимодополнение профессиональных знаний. Преподаватель русского языка, в свою очередь, берет на себя переводческое сопровождение: точно и доступно доносит до студентов сложные профессиональные термины и теоретические положения, создавая эффективный языковой мост для беспрепятственного двустороннего общения между преподавателями и студентами. Это позволяет избежать искажений в понимании материала и отставания в обучении, вызванных языковым барьером.

Данная модель совместного преподавания «1 + 1 + 1» благодаря обеспечению языковой коммуникации, взаимодополнению профессиональных знаний, интеграции методик преподавания и стимулированию межкультурного общения всесторонне улучшает опыт обучения студентов на занятиях, реально повышает эффективность преподавания и качество подготовки кадров. Она представляет собой инновационную, масштабируемую и высокоэффективную образовательную модель, адаптированную для российско-китайского совместного образования.

4. Совершенствование механизма формирования учебных планов и использование качественных российских образовательных ресурсов

В рамках совместной образовательной деятельности Совместный инженерный институт активно использует качественные российские образовательные ресурсы и внедряет передовые учебные курсы. Для решения проблемы сопряжения содержания российских и китайских курсов институт, учитывая свою специфику, органично применяет три модели: «прививка», «дополнение» и «перенос».

Реализация модели «прививка» подразумевает гармоничное слияние образовательных ресурсов двух государств с обязательным учетом специфики китайской системы обучения. Так, учебные программы обогащаются информацией о передовых российских научно-технических достижениях и научных знаниях, а также включают элементы лучших российских методов оценивания в экзаменационные материалы. Кроме того, выборочно используются оригинальные российские учебные материалы и разрабатываются местные двуязычные пособия, что способствует повышению уровня интернационализации образовательных программ в рамках российско-китайского совместного образования.

Сотрудники института координируют взаимодействие между педагогами, ведущими профильные предметы, и преподавателями русского языка для создания актуальных учебных материалов. В результате этой совместной работы было выпущено значительное количество специализированных учебных пособий, в том числе «Хрестоматия по инженерному русскому языку» и «Хрестоматия по техническому русскому языку», а также двуязычные учебники «Курс теоретической механики (русско-китайский)» и «Эскизное рисование (русско-китайский)». Данные издания помогают студентам плавно адаптироваться к освоению профессиональной лексики на русском языке и развивать навыки двуязычного профессионального обучения.

Модель «дополнение» предполагает целесообразное интегрирование передовых российских образовательных ресурсов в уже функционирующую китайскую систему учебных программ, что способствует их модернизации и обогащению содержания.

Модель «перенос» предполагает прямое внедрение российских учебников, курсов, педагогических методик или учебных программ в рамках совместного образовательного процесса.

Регулярное использование указанных моделей дает институту возможность успешно объединять сильные стороны и осуществлять тесную интеграцию китайских и российских учебных программ.

5. Организация всеобщего контроля качества и усиление вовлеченности различных субъектов

Внутренние механизмы гарантии качества обучения в рамках российско-китайского совместного образования представляют собой динамичный процесс, направленный на его непрерывное совершенствование. Исходя из стратегиче-

Рис. 1. Система обеспечения качества обучения

ской ориентации вуза и целей подготовки кадров на основе интеграции передовых педагогических подходов и образовательных материалов из российских высших учебных заведений постоянно обновляются учебные программы и методики преподавания. Параллельно проводится сбор и анализ данных об итогах подготовки выпускников. Благодаря непрерывному циклу работ обеспечивается поступательное спиралевидное развитие и достигаются наивысшие показатели результативности образовательной деятельности [10, с. 16].

В сфере высшего образования существует множество вовлеченных субъектов, и когда российские вузы-партнеры активно подключаются, расширяется не только число участников, но и общий охват субъектов российско-китайского совместного образования. При этом необходимо помнить, что полноценное функционирование системы внутреннего обеспечения качества обучения невозможно без признания, активного участия и поддержки всех заинтересованных сторон.

Можно выделить три ключевых группы субъектов и их функции.

Во-первых, это управленческий персонал. Данная категория сотрудников отвечает за разработку нормативно-правовой базы, оперативное управление, сервисную поддержку и координацию деятельности. Таким образом, соблюдается четкая регламентация и бесперебойное функционирование системы контроля качества обучения.

Во-вторых, это преподаватели и студенты. Они являются непосредственными участниками и основными бенефициарами системы обеспечения качества. В Совместном инженерном институте действует постоянный механизм сбора и обработки предложений от преподавателей и студентов. Таким образом, учитывается их мнение касательно содержания обучения, методов преподавания и системы оценивания. Кроме того, необходимо уделить особое внимание формированию у студентов навыков саморегуляции и самообразования. Создание условий для самостоятельной исследовательской деятельности, проектной работы, международных стажировок способствует развитию навыков, необходимых для дальнейшего успешного трудоустройства и профессионального развития.

В-третьих, это российские вузы-партнеры. Важно сделать их роль в системе внутреннего обеспечения качества обучения более активной, четко обозначив зоны ответственности: разработка стратегии контроля и нормативной базы, кадровое обеспечение и принятие решений. Практической реализацией такого взаимодействия служит учрежденный в институте совместный российско-китайский комитет по контролю качества обучения, на регулярных заседаниях которого осуществляется анализ эффективности образовательной деятельности. При этом привлечение российских преподавателей к экспертизе учебных курсов, педагогическому надзору и аттестации студентов способствует интеграции педагогических концепций, содержания и методов обучения двух сторон.

Кроме того, институт учитывает отзывы внешних заинтересованных сторон, включая выпускников, работодателей и отраслевые организации. Создается комплексная система гарантии качества обучения, вовлекающая разнообразных участников, объединяющая взаимодействие как внутренних, так и внешних структур, а также охватывающая весь образовательный процесс. В результате выстраивается стабильный процесс совершенствования качества обучения, опирающийся на принципы всеобщего участия, постоянного мониторинга и комплексного улучшения.

6. Совершенствование нормативного обеспечения и формирование системы поддержки гарантии качества обучения

Сформированная система нормативных актов является ключевой опорой для осуществления контроля качества учебного процесса и долгосрочной реализации задач подготовки профессиональных кадров в рамках российско-китайского совместного образования. Совместное учебное заведение должно исходить из закономерностей развития высшего образования, определять политические ориентиры и стратегические задачи управления качеством обучения, учитывая собственные образовательные особенности и научные преимущества. Оно должно последовательно улучшать регулирующую документацию, обеспечивающую качество на всех этапах обучения. Кроме того, необходимо оперативно дополнять и улучшать положения действующих нормативных актов.

В Совместном инженерном институте поэтапно созданы и внедрены ключевые управленческие инструменты, среди которых регламент утверждения учебных планов и программ подготовки кадров, оценка качества лекционных и практических занятий, контроль выполнения домашних заданий, система информирования о результатах учебного процесса, электронное «портфолио преподавателя», а также система педагогического надзора. Все эти механизмы формируют нормативную базу для внутренней работы по обеспечению качества образования. Одновременно институт активно развивал замкнутые контуры управления, включая сбор обратной связи по учебному процессу и о дальнейшей карьере выпускников. Внедрение указанных систем позволило обеспечить нормативное регулирование контроля за качеством преподавания, создать структуру для поддержания функционирования механизма обеспечения качества образования, а также в полной мере использовать управленческие преимущества обеих сторон сотрудничества. Это, в свою очередь, способствовало стандартизации и научной обоснованности учебного процесса, а также повысило результативность и эффективность управления образовательной деятельностью.

7. Цифровизация как средство повышения качества обучения

В Совместном инженерном институте активно внедряются цифровые технологии в образовательном процессе. Это в первую очередь организация всей учебной работы, а также инструменты и ресурсы, которые используются в учебном процессе, например, работа на платформе 学习通 (Xuexitong/Сюэситун). Все учебные ресурсы переведены в цифровой формат. Во-первых, это электронные учебники, мобильные приложения для обучения, платформы, онлайн-курсы, что позволяет студентам использовать их в любое время и в любом месте. Во-вторых, это контрольный материал, позволяющий четко и оперативно следить за динамикой качества учебного процесса: электронные дневники, журналы, инструменты для автоматической проверки тестов, аудиторных и домашних заданий. В-третьих, это весь электронный документооборот.

Цифровизация позволяет более эффективно использовать обучающий материал в условиях больших по численности учебных групп (до 60 человек и более), успевать получить обратную связь в течение занятия и моментально реагировать.

Современная цифровизация стремительно развивается. И если студенты, как более молодое поколение, растущее в этих условиях, хорошо разбираются в цифровых технологиях, то старшее поколение преподавателей испытывает трудности. В этом мы видим одну из проблем в Совместном инженерном институте. Поэтому руководство института проводит для педагогов курсы повышения профессиональной квалификации по владению современными цифровыми технологиями. При этом необходимо помнить, что следование новым формам не должно подменять качественное содержание обучения.

Однако, несмотря на непрерывный рост российско-китайского совместного образовательного сотрудничества, качество обучения по-прежнему имеет существенные недостатки. Так, совместному учебному заведению не стоит механически перенимать традиционные меры гарантии качества, применяемые в китайских вузах, и уклоняться от существующих проблем. Рекомендуется пересмотреть имеющиеся подходы к обеспечению качества обучения, строго руководствоваться действующими нормативно-правовыми актами, интегрировать российские наработки в области управления качеством образовательной деятельности и неуклонно следовать приоритету качества, подкрепленного тщательным анализом и практической деятельностью.

Кроме того, эффективность системы внутреннего обеспечения качества обучения в рамках российско-китайского совместного образования напрямую зависит от уровня цифровизации и использования современных информационных технологий. Внедрение цифровых платформ для управления образовательным процессом, электронных библиотек, систем дистанционного обучения и аналитических инструментов позволяет не только оптимизировать сбор и обработку данных, но и обеспечить прозрачность всех этапов образовательной деятельности. Это, в свою очередь, поможет оперативно реагировать на возникающие проблемы и своевременно вносить корректировки в учебные программы и методики.

Следует разработать внутренние механизмы обеспечения качества обучения, отличающиеся перспективностью идей, спецификой и высокой эффективностью функционирования, в полной мере реализуя функции ориентации, мотивации и оптимизации. В рамках данных механизмов необходимо искать действенные пути и стратегии для обеспечения внутреннего качества обучения, постепенно формировать научно обоснованную, прогрессивную и практичную систему надзора и гарантии качества обучения, а также создавать собственную уникальную идентичность в данной сфере.

Создание Совместного инженерного института выходит за рамки чисто образовательной инициативы. Он играет важную роль в продвижении гуманитарных связей между двумя странами, повышении авторитета их систем образования на международной арене и формировании бренда сотрудничества в сфере инженерного образования. По мере дальнейшего углубления российско-китайских отношений совместное образование стало важным инструментом продвижения качественных российских образовательных продуктов и усиления культурного влияния. Опыт и исследования Совместного инженерного института могут служить примером для китайских высших учебных заведений, стимулируя их к совершенствованию механизмов внутреннего надзора за качеством обучения и более активному взаимодействию в сфере образования.

В ходе проведённого исследования были решены все поставленные задачи, что позволило достичь заявленной цели – всестороннего анализа механизмов контроля внутреннего качества обучения в рамках совместных российско-китайских образовательных программ.

Результаты исследования могут представлять интерес для руководителей и административных работников вузов, преподавателей и методистов совместных образовательных программ, разработчиков образовательной политики, научно-педагогических работников, аспирантов и магистрантов, а также для представителей бизнес-сообщества и кадровых служб промышленных предприятий, заинтересованных в подготовке конкурентоспособных специалистов с межкультурными компетенциями.

Количество совместных российско-китайских программ ежегодно растет. Влияние такого формата обучения на общее развитие высшего образования Китая постепенно усиливается. Поэтому в дальнейшем проблематикой научных изысканий, на наш взгляд, должны стать следующие два направления: синергия передовых российских образовательных ресурсов со спецификой китайской системы обучения, а также формирование унифицированной системы контроля качества обучения с учетом внутренних и внешних механизмов надзора.

Библиографический список

1. Шабалин Ю.Е., Вахрушева Е.М. Интернационализация российской системы высшего образования: трансграничное и международное университетское образование. *Совет ректоров*. 2015; № 1: 50–59.
2. Цзу С. Опыт управления образовательным процессом в рамках совместного проекта между Китаем и Россией – на практике китайско-российского института на базе Хэйлунцзянского университета (КНР) и Новосибирского государственного университета (РФ). *Современное педагогическое образование*. 2022; № 7: 70–73.
3. 林金辉 刘梦今. 高校中外合作办学项目内部教学质量保障基本要素及路径 [J]. 中国大学教学, 2014; № 5: 62–66. (Линь Ц., Лю М. Основные элементы и пути обеспечения внутреннего качества обучения в рамках программ совместного образования вузов с иностранными партнерами. *Обучение в китайских университетах*. 2014; № 5: 62–66).
4. 罗婉琦.“一带一路”视域下中俄高等教育合作办学研究 [J]. 比较教育研究. 2024; № 07: 13–21. (Ло В. Исследование совместного образовательного сотрудничества в сфере высшего образования между Китаем и Россией в контексте инициативы «Один пояс – один путь». *Сравнительные педагогические исследования*. 2024; № 07: 13–21).
5. 中外合作办学机构与项目(含内地与港澳台地区合作办学机构与项目)名单. *Список заведений и программ совместного образования с иностранными партнерами (включая заведения и программы совместного образования материковой части Китая с Гонконгом, Макао и Тайванем)*. Available at: https://www.crs.jsj.edu.cn/
6. 赵彦志，孟韬 中外合作办学质量保障体系研究. 大连：东北财经大学出版社. 2015. (Чжао Я, Мэн Т. *Исследование системы гарантии качества совместного образования с иностранными партнерами*. Далянь: Издательство Дунбэйского университета финансов и экономики, 2015).
7. 教育部关于当前中外合作办学若干问题的意见. (*Рекомендации по отдельным вопросам текущей деятельности совместного образования с иностранными партнерами*. Министерство образования КНР). Available at: http://www.moe.gov.cn/s78/A20/s7068/201006/t20100610_89021.html
8. 熊仲明 郑涛 基于“全球本土化”理念的中外合作办学课程体系构建研究 [J]. 陕西教育（高教）. 2026; № 01: 94–96. (Сюнь Ч, Чжэн Т. Исследование формирования учебной программы совместного образования с иностранными партнерами на основе концепции «глобализации с учетом местных особенностей». *Шэньсийское образование (высшее образования)*. 2026; № 01: 94–96).
9. Ван Ли, Баранова И.И. Особенности обучения студентов из КНР по совместным образовательным программам. *Научно-технические ведомости СПбГПУ*. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017; Т. 8, № 4: 108–117. DOI: 10.18721/JHSS.8411.
10. 蒋静 谭文轶 刘廷凤. 中外合作办学视角下“以学生为中心”教学质量保障体系构建的实践研究 [J]. 高教学刊. 2020; № 33: 15–18. (Цзян Ц, Тань В, Лю Т. Практическое исследование формирования системы гарантии качества обучения, ориентированной на студентов, в контексте совместного образования с иностранными партнерами. *Журнал высшего образования*. 2020; № 33: 15–18).

References

1. Shabalin Yu.E., Vahrusheva E.M. Internacionalizaciya rossijskoj sistemy vysshego obrazovaniya: transgranichnoe i mezhdunarodnoe universitetskoe obrazovanie. *Sovet rektorov*. 2015; № 1: 50-59.
2. Czu S. Opyt upravleniya obrazovatel'nym processom v ramkah sovmestnogo proekta mezhdu Kitaem i Rossiej – na praktike kitajsko-rossijskogo instituta na baze H`ejlunczyanskogo universiteta (KNR) i Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta (RF). *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022; № 7: 70-73.
3. 林金辉 刘梦今. 高校中外合作办学项目内部教学质量保障基本要素及路径 [J]. 中国大学教学, 2014; № 5: 62–66. (Lin' C., Lyu M. Osnovnye `elementy i puti obespecheniya vnutrennego kachestva obucheniya v ramkah programm sovmestnogo obrazovaniya vuzov s inostrannymi partnerami. *Obuchenie v kitajskih universitetah*. 2014; № 5: 62-66).
4. 罗婉琦.“一带一路”视域下中俄高等教育合作办学研究 [J]. 比较教育研究. 2024; № 07: 13–21. (Lo V. Issledovanie sovmestnogo obrazovatel'nogo sotrudnichestva v sfere vysshego obrazovaniya mezhdu Kitaem i Rossiej v kontekste iniciativy «Odin poyas – odin put'». *Sravnitel'nye pedagogicheskie issledovaniya*. 2024; № 07: 13-21).
5. 中外合作办学机构与项目(含内地与港澳台地区合作办学机构与项目)名单. *Spisok zavedenij i programm sovmestnogo obrazovaniya s inostrannymi partnerami (vklyuchaya zavedeniya i programmy sovmestnogo obrazovaniya materikovoj chasti Kitaya s Gonkongom, Makao i Tajvanem)*. Available at: https://www.crs.jsj.edu.cn/
6. 赵彦志，孟韬 中外合作办学质量保障体系研究. 大连：东北财经大学出版社. 2015. (Chzhao Ya, M`en T. *Issledovanie sistemy garantii kachestva sovmestnogo obrazovaniya s inostrannymi partnerami*. Dalyan': Izdatel'stvo Dunb`ejskogo universiteta finansov i `ekonomiki, 2015).
7. 教育部关于当前中外合作办学若干问题的意见. (*Rekomendacii po otdel'nym voprosam tekuschej deyatel'nosti sovmestnogo obrazovaniya s inostrannymi partnerami*. Ministerstvo obrazovaniya KNR). Available at: http://www.moe.gov.cn/s78/A20/s7068/201006/t20100610_89021.html
8. 熊仲明 郑涛 基于“全球本土化”理念的中外合作办学课程体系构建研究 [J]. 陕西教育（高教）. 2026; № 01: 94–96. (Syun' Ch, Chzh`en T. Issledovanie formirovaniya uchebnoj programmy sovmestnogo obrazovaniya s inostrannymi partnerami na osnove koncepcii «globalizacii s uchetom mestnyh osobennostej». *Sh`en'sijskoe obrazovanie (vysshee obrazovaniya)*. 2026; № 01: 94-96).
9. Van Li, Baranova I.I. Osobennosti obucheniya studentov iz KNR po sovmestnym obrazovatel'nym programmam. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti SPbGPU*. Seriya: Gumanitarnye i obschestvennye nauki. 2017; T. 8, № 4: 108-117. DOI: 10.18721/JHSS.8411.
10. 蒋静 谭文轶 刘廷凤. 中外合作办学视角下“以学生为中心”教学质量保障体系构建的实践研究 [J]. 高教学刊. 2020; № 33: 15–18. (Czyan C, Tan' V, Lyu T. Prakticheskoe issledovanie formirovaniya sistemy garantii kachestva obucheniya, orientirovannoj na studentov, v kontekste sovmestnogo obrazovaniya s inostrannymi partnerami. *Zhurnal vysshego obrazovaniya*. 2020; № 33: 15-18).

Статья поступила в редакцию 19.06.26

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-78-82

Abilova G.V., *Cand. of Sciences (Philology), doctoral postgraduate, MGIMO University, director of BRICS+ International School (Moscow, Russia), E-mail: brics_school@mail.ru*

INTEGRATION OF MEDICAL AND EDUCATIONAL TOURISM AS A MECHANISM OF “LIFE TRANSITION”, EDUCATIONAL MOBILITY, AND HUMANITARIAN COOPERATION IN BRICS+ COUNTRIES. The aim of the article is to examine the processes of integration between educational and medical tourism in the context of the development of humanitarian cooperation among BRICS+ countries. The methodological framework of the study is based on systemic, integrative, and interdisciplinary approaches, which made it possible to analyze the interaction between educational and medical tourism. The author employs methods of theoretical analysis of scholarly literature, as well as conceptual, structural-functional analysis and graphical modeling. The results of the study contribute to refinement of scholarly understanding of educational tourism as an integrative socio-humanitarian phenomenon capable of interacting with the system of medical tourism within a unified space of international academic mobility and humanitarian cooperation among BRICS+ countries. The findings may be applied in the activities of universities, medical institutions, public authorities, and organizations engaged in the development of educational export. The article presents an organizational and integrative model of interaction between educational and medical tourism within the space of humanitarian cooperation among BRICS+ countries. This model creates new opportunities for collaboration in the field of education, expanding the boundaries of such cooperation and shaping its new content through the conceptualization of the “life transition” process, which systematically transforms an individual's life activity within the educational environment.

Keywords: **BRICS+, educational tourism, medical tourism, integration, model**

Г.В. Абилова, *канд. филол. наук, докторант, директор международной школы БРИКС+, ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва, E-mail: brics_school@mail.ru*

ИНТЕГРАЦИЯ МЕДИЦИНСКОГО И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА КАК МЕХАНИЗМ «ЖИЗНЕННОГО ПЕРЕХОДА», ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ И ГУМАНИТАРНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА СТРАН БРИКС+

Статья направлена на исследование процессов интеграции образовательного и медицинского туризма в условиях развития гуманитарного сотрудничества стран БРИКС+. Методологическую основу исследования составили системный, интегративный и междисциплинарный подходы, позволившие рассмотреть процессы взаимодействия образовательного и медицинского туризма; автором использовались методы теоретического анализа научной литературы, концептуального и структурно-функционального анализа и графического моделирования. Результаты данного исследования состоят в уточнении научных представлений о сущности образовательного туризма как интегративного социально-гуманитарного феномена, способного взаимодействовать

с системой медицинского туризма в рамках единого пространства международной академической мобильности и гуманитарного сотрудничества стран, входящих в объединение БРИКС+; в возможностях использования данных результатов в деятельности университетов, медицинских организаций, органов государственной власти и структур, занимающихся развитием экспорта образовательных услуг. В статье представлена организационно-интегративная модель взаимодействия образовательного и медицинского туризма в пространстве гуманитарного сотрудничества стран, входящих в БРИКС+. Данная модель открывает новые возможности взаимодействия стран, входящих в объединение БРИКС+, в области образования, расширяя пределы данного сотрудничества и формируя его новое содержание на основе концептуализации процесса «жизненного перехода», системно трансформирующего жизнедеятельность личности в образовательной среде.

Ключевые слова: **БРИКС+, образовательный туризм, медицинский туризм, интеграция, модель**

В настоящее время процессы трансформации мировой экономики, ведущие к росту международной мобильности населения, а также факторы усиления глобальной конкуренции, в центре которой находится человеческий капитал, приводят к существенному изменению содержания и функционального назначения образовательного и медицинского туризма, становящихся взаимодополняющими элементами, образующих единое пространство гуманитарного направления современной туристической деятельности.

Еще в начале XXI столетия образовательный туризм преимущественно рассматривался как форма академической мобильности, связанная с получением образовательных услуг за рубежом, а медицинский туризм – как самостоятельное направление международного рынка медицинских услуг, то в настоящее время данные туристические направления деятельности приобретают взаимосвязанный и комплексный характер.

Данная ситуация связана с тенденцией интернационализации образования и формирования глобальных гуманитарных экосистем, что создает условия для перехода к новой гибридной модели международной мобильности, в рамках которой иностранный студент рассматривается не только как потребитель образовательной услуги, но и как субъект, нуждающийся в длительном медицинском сопровождении, поддержании благоприятных жизненных условий, обеспечении высокого качества жизни и формировании устойчивой среды, способствующей эффективной образовательной деятельности в принимающем государстве [1–12].

Вопросы развития высшего образования и рынка образовательного туризма освещались в трудах таких ученых, как Андреева В.Л. [1], Дмитриева Е.В., Нурутдинова А.Р., Фазлыева З.Х. [3], Климова Т.Б. [5] и других.

Однако анализ научной литературы показывает, что, несмотря на высокий научный интерес к данной области туристической деятельности, многие вопросы остаются открытыми, дискуссионными и требуют дальнейшего изучения. В частности, дополнительного исследования требует проблематика интегративных возможностей образовательного туризма в контексте его способности формировать комплексную инфраструктуру сопровождения иностранных обучающихся, обеспечивать условия для повышения качества жизни, академической эффективности и устойчивого развития гуманитарно-сервисной среды, в том числе и в области медицины.

В работах зарубежных исследователей Акылбековой Н.И., Исмаиловой Н.Р., Мукамбаевой И.Б., Байтоковой М.А., Есенкуловой Ж.Ш., Орозоновой А.А. [7], Чоудхари Л., Шривастава П., Панвар Л. [8], Фу Х., Гэ Р., Хуан Ц., Ши С. [9], Рудбари Х., Оля Х. [10] интегративные аспекты образовательного и медицинского туризма рассматриваются как базовые условия формирования современной системы международной мобильности и развития гуманитарно-сервисной инфраструктуры. Особое внимание исследователями уделяется вопросам состояния здоровья иностранных студентов с точки зрения воздействия данного фактора на эффективность образовательной деятельности, а также на процессы академической адаптации, на состояние психологической устойчивости, качество жизни и результаты обучения в высшем учебном заведении. Кроме того, подчеркивается значимость формирования доступной медицинской среды, профилактических механизмов, систем психологической поддержки и инфраструктуры здоровьесбережения как факторов повышения конкурентоспособности национальных систем образования и устойчивого развития образовательных организаций.

В то же время данная проблематика находится на начальном этапе теоретико-методического осмысления, что актуализирует необходимость проведения комплексных исследований, нацеленных на выявление возможностей интеграции образовательного и медицинского туризма в современных условиях трансформации международных гуманитарных и образовательных процессов, и обосновывает актуальность настоящего исследования.

Целью статьи является исследование процессов интеграции образовательного и медицинского туризма в условиях развития гуманитарного сотрудничества стран БРИКС+.

Задачи: рассмотреть процессы взаимодействия образовательного и медицинского туризма; разработать организационно-интегративную модель взаимодействия образовательного и медицинского туризма в пространстве гуманитарного сотрудничества стран, входящих в БРИКС+.

Научная новизна заключается в разработке и обосновании организационно-интегративной модели взаимодействия образовательного и медицинского туризма в пространстве гуманитарного сотрудничества стран, входящих в БРИКС+.

Теоретическая значимость данного исследования состоит в уточнении научных представлений о сущности образовательного туризма как интегративного социально-гуманитарного феномена, способного взаимодействовать с системой медицинского туризма в рамках единого пространства международной академической мобильности и гуманитарного сотрудничества стран, входящих в объединение БРИКС+.

Практическая значимость состоит в возможности использования полученных результатов в деятельности университетов, медицинских организаций, органов государственной власти и структур, занимающихся развитием экспорта образовательных услуг.

Методологическую основу исследования составили системный, интегративный и междисциплинарный подходы, позволившие рассмотреть процессы взаимодействия образовательного и медицинского туризма. В процессе исследования автором использовались методы теоретического анализа научной литературы, концептуального и структурно-функционального анализа и графического моделирования.

В начале XXI века образовательный туризм рассматривается как важнейший элемент международной академической мобильности, как часть глобального образовательного пространства, как интегративная система, способная объединять культурный, социальный и экономический потенциал разных стран.

Как считают Г.П. Долженко, О.В. Ивлиева [4], О.В. Шульгина, Б.Б. Вагнер, Д.П. Шульгина [6], интегративная составляющая образовательного туризма вытекает из его способности гармонично сочетать теоретическое обучение с практическим межкультурным опытом и личностным развитием, образуя особые формы туристической деятельности, сочетающие в себе образовательные, культурно-познавательные, коммуникативные, адаптационные и рекреационные функции. Исследователи отмечают, что в современных условиях конкурентоспособность государств в образовательной сфере, в частности в области привлечения иностранных граждан в национальные университеты, определяется не только качеством образовательных программ, но и способностью формировать благоприятную среду жизнедеятельности вусловиях резкого повышения учебной нагрузки.

Особую актуальность данная тенденция приобретает в контексте развития международного гуманитарного сотрудничества, а также расширения взаимодействия государств в рамках интеграционных объединений и новых центров многополярного мира, в частности, таких объединений, как БРИКС+.

В последние годы государства, входящие в БРИКС+, все активнее переходят от модели предоставления отдельных образовательных услуг к формированию интегрированных сервисных образовательных экосистем, объединяющих образовательную инфраструктуру, медицинские организации, цифровые платформы, механизмы миграционного сопровождения, социальную адаптацию и сервисы обеспечения качества жизни иностранных граждан.

В данной экосистеме медицинский туризм рассматривается не только в качестве самостоятельного направления сервисной экономики, но и как один из факторов привлекательности национального образовательного пространства [12].

Как указывают исследователи, в настоящее время для иностранных обучающихся и их семей важными элементами привлекательности образовательной среды являются доступность университетской медицинской помощи и ее качество, наличие программ профилактики и психологической поддержки студентов, а также способность медицинских организаций обеспечивать комплексное сопровождение, оперативное оказание медицинских услуг и формирование безопасной среды пребывания в период обучения [6].

В этом аспекте образовательный туризм выступает как элемент «мягкой силы», позволяя формировать устойчивые каналы вовлечения иностранных граждан в национальную систему здравоохранения посредством возникновения доверия к медицинским учреждениям, технологиям и сервисным практикам принимающей страны [11].

В данной парадигме образовательный туризм выступает как объект и субъект интеграционных гуманитарно-сервисных процессов, стимулируя, с одной стороны, развитие международной академической мобильности, инфраструктуру сопровождения иностранных обучающихся и механизмы повышения качества жизни, а с другой – выступает областью использования медицинских технологий, обеспечивающих поддержание здоровья, профилактику заболеваний, психологическую устойчивость и создание благоприятных условий для эффективной образовательной деятельности.

В рамках данной концепции важной представляется способность образовательной системы эффективно взаимодействовать с медицинскими организациями в таких областях, как профилактика заболеваний, медицинское сопровождение обучающихся, психологическая поддержка, развитие программ студенческого здоровья и обеспечение доступности качественной медицинской помощи. Данные направления в своей совокупности образуют интегрированную

систему межсекторного сотрудничества в сфере образования и здравоохранения. В результате формируется университетская система медицинского сопровождения иностранных обучающихся и иных участников образовательного процесса.

При этом данная система способна функционировать автономно, образуя самостоятельную подотрасль медицинского туризма. Она ориентирована на ситуацию, когда иностранные студенты приезжают в страну для получения квалифицированной медицинской помощи (независимо от места получения образования). Такая помощь специализируется на вопросах психологической адаптации обучающихся к новой социокультурной среде, профилактике стрессовых состояний, возникающих на фоне высокой академической нагрузки, языкового барьера и изменения привычных условий жизни. Кроме того, система направлена на поддержание психофизического здоровья студентов в условиях интенсивного образовательного процесса, а также на формирование навыков саморегуляции и поддержания физической активности в период пиковой учебной нагрузки.

С точки зрения перспектив взаимодействия в области образования стран, входящих в объединение БРИКС+, интеграция образовательного и медицинского туризма выступает важным направлением развития гуманитарного сотрудничества, позволяя формировать благоприятную и безопасную среду для академической мобильности обучающихся, а также повышать привлекательность национальных образовательных систем для иностранных студентов. Одновременно обеспечивается общая результативность обучения, при которой система образования ориентирована на формирование не только образованной, но и физически и психологически здоровой личности.

Для России исследуемая проблематика имеет стратегическое значение. В условиях развития экспорта образовательных услуг, модернизации системы здравоохранения, формирования международных университетских кампусов и расширения гуманитарного сотрудничества возрастает необходимость создания интегрированной модели сопровождения иностранных граждан, объединяющей образовательные, медицинские, цифровые и социальные механизмы поддержки. С учетом сказанного приобретает актуальность разработка организационно-интегративной модели взаимодействия образовательного и медицинского туризма в пространстве гуманитарного сотрудничества стран БРИКС+ (рис. 1).

Необходимость подобной модели обусловлена современными процессами академической мобильности, которая не ограничивается исключительно образовательными задачами при возрастающей роли университетской инфраструктуры как пространства, обеспечивающего не только получение образования, но и сохранение здоровья, повышение качества жизни и формирование благоприятной

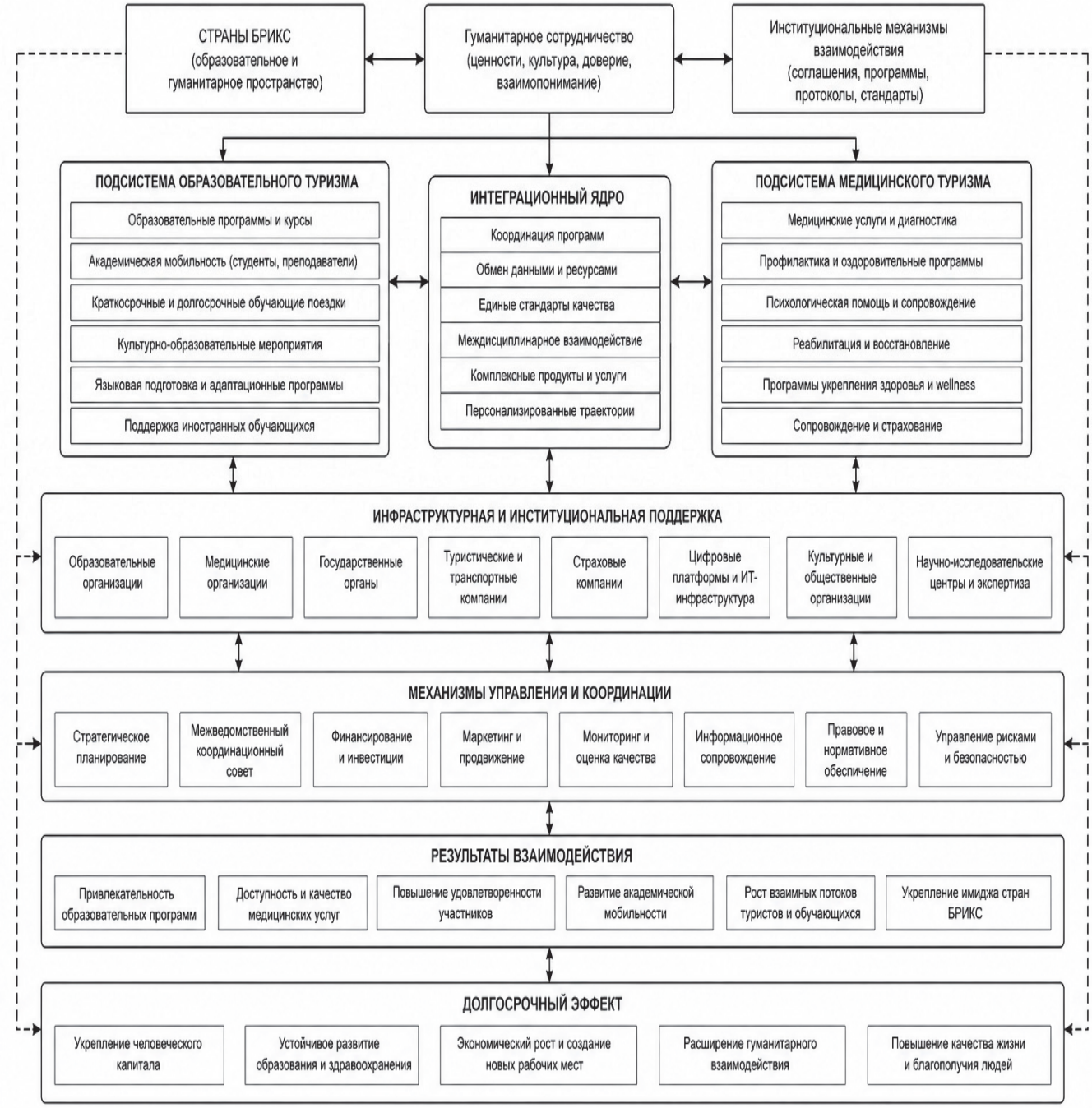


Рис. 1. Организационно-интегративная модель взаимодействия образовательного и медицинского туризма в пространстве гуманитарного сотрудничества стран, входящих в БРИКС+

среды межкультурного взаимодействия. Модель выстроена на принципах гуманитарного сотрудничества, ценностного взаимопонимания и институциональной взаимосвязи стран БРИКС+ и отражает интеграционные процессы, происходящие в пространстве развития образовательного и медицинского туризма, функционирующие через систему межведомственного и межинституционального взаимодействия.

Структурно данная модель включает в себя две взаимосвязанные подсистемы: образовательную и медицинскую, объединенные единым интеграционным ядром.

Подсистема образовательного туризма включает в себя процесс академической мобильности, а также связанные с этим процессом образовательные программы, языковую подготовку, культурно-просветительские мероприятия и механизмы адаптации иностранных обучающихся.

В свою очередь, подсистема медицинского туризма включает профилактику, диагностику, психологическое сопровождение, реабилитацию и укрепление здоровья обучающихся и иностранных граждан.

При этом важнейшее значение в рамках модели имеет интеграционное ядро, которое на практике обеспечивает координацию программ, обмен ресурсами, формирование единых стандартов качества и развитие междисциплинарного взаимодействия, благодаря чему создаются условия для формирования комплексных гуманитарных продуктов и сервисов, ориентированных на потребности иностранных студентов, исследователей и участников международных академических обменов.

Функционирование данной модели обеспечивается механизмами стратегического управления, включающими межведомственную координацию, нормативно-правовое обеспечение, мониторинг качества, финансирование и продвижение гуманитарных инициатив, а также развитой инфраструктурной и институциональной поддержкой, объединяющей образовательные организации, медицинские учреждения, органы государственной власти, цифровые платформы, страховые и туристические организации, а также научно-исследовательские центры.

В данной модели иностранный студент выступает не только как потребитель образовательной услуги, но и как участник комплексной системы гуманитарного сопровождения, а университетская инфраструктура при этом трансформируется в пространство комплексного жизненного обеспечения, благодаря чему создаются условия для снижения стрессовой нагрузки, возникающей в процессе адаптации к новой языковой и культурной среде, профилактики психоэмоциональных нарушений, укрепления здоровья обучающихся и повышения эффективности образовательного процесса.

Одновременно данная модель способствует формированию новых направлений гуманитарного сотрудничества между странами БРИКС+, поскольку интеграция образовательного и медицинского туризма обеспечивает развитие совместных образовательных и медицинских программ.

Ожидаемые результаты ее использования включают в себя потенциальное повышение привлекательности образовательных программ, доступности и качества медицинских услуг, рост академической мобильности и взаимных потоков туристов и обучающихся, а также укрепление имиджа стран БРИКС+ как пространства новых возможностей для получения образования и достижения высокого качества жизни.

На практике реализация данной модели может осуществляться за счет участия в ее осуществлении государственных структур, университетов, медицинских организаций, страховых компаний, цифровых платформ, туристических операторов, а также крупных финансово-инвестиционных институтов, заинтересованных в развитии гуманитарного сотрудничества и экспорта образовательных и медицинских услуг.

Так, уже сегодня проект Группы ВТБ «ВТБ Медицина», нацеленный на развитие экспорта медицинских услуг при поддержке Министерства здравоохранения Российской Федерации в продолжение федерального проекта «Развитие экспорта медицинских услуг», ориентирован на развитие международного сотрудничества в сфере здравоохранения, науки и образования, создание для иностранных пациентов системы «единого окна» в российское здравоохранение, продвижение возможностей российской медицины, уникальных разработок и передовых технологий, а также повышение узнаваемости и доверия к российским медицинским учреждениям за рубежом [2].

По нашему мнению, в структуру данного проекта возможно включить и образовательную составляющую, имея в виду финансовую поддержку процессов интеграции в сфере образования, развитие университетской медицины и международной академической мобильности, что позволит сформировать комплексную систему сопровождения иностранных обучающихся и пациентов, повысить конкурентоспособность российского образования и медицины на международном рынке, а также укрепить гуманитарное взаимодействие стран БРИКС+.

Подводя итог данной статье, укажем на то, что интеграцию медицинского и образовательного туризма в современных условиях следует рассматривать как механизм формирования комплексного жизненного перехода, под которым мы понимаем процесс системной трансформации жизнедеятельности личности, возникающей в процессе включения студента в новое образовательное, социокультурное, информационное и медико-социальное пространство, которое сопровождается изменением внутренних стимулов к социальной адаптации, коммуникации, самоорганизации, повседневных практик, а также к изменениям в области достижения физического и психологического благополучия на этапе обучения в университете. Данный «переход» связан не только с перемещением обучающегося в иное образовательное пространство с целью получения образования, но и с его включением в новую социокультурную, образовательную, информационную, а также в новую медико-социальную среду. При такой трактовке академическую мобильность следует воспринимать не как изолированный образовательный процесс, но как многокомпонентную систему, в которой происходит жизнедеятельность студента и формирование его жизненной адаптации, охватывающей в том числе и вопросы физического здоровья, психологической устойчивости и качества жизни.

Особое значение данный подход приобретает в условиях активизации развития гуманитарного сотрудничества стран БРИКС+. Важность данного аспекта сотрудничества вытекает из потребности в создании устойчивых моделей сопровождения иностранных обучающихся, ориентированных не только на предоставление образовательных услуг, но и на обеспечение «на выходе» физически и психологически здоровой личности. В этой связи реализация предлагаемой организационно-интегративной модели взаимодействия образовательного и медицинского туризма в пространстве гуманитарного взаимодействия стран БРИКС+ является актуальным инструментом дальнейшего развития процессов интеграции образовательных систем стран, входящих в БРИКС+, позволяя развивать систему международной мобильности на новых уровнях взаимодействия.

Таким образом, в настоящее время сфера образовательного туризма обретает интегративное содержание, вытекающее из его способности объединять образовательные, социокультурные, адаптационные, коммуникативные и гуманитарные функции, что позволяет обеспечивать его тесную взаимосвязь с областью медицинского туризма.

Данные интеграционные процессы взаимообогащают обе сферы за счет формирования условий развития комплексных моделей сопровождения иностранных обучающихся, ориентированных не только на получение образования, но и на поддержание здоровья, обеспечение психологического благополучия, повышение качества жизни и успешную адаптацию в новой образовательной среде.

Таким образом, поставленная в работе цель достигнута, сформулированные задачи решены, научная новизна обоснована. В работе представлена организационно-интегративная модель взаимодействия образовательного и медицинского туризма в пространстве гуманитарного сотрудничества стран, входящих в БРИКС+. Данная модель открывает новые возможности взаимодействия стран, входящих в объединение БРИКС+, в области образования, расширяя пределы данного сотрудничества и формируя его новое содержание на основе концептуализации процесса «жизненного перехода», системно трансформирующего жизнедеятельность личности в образовательной среде.

Данная модель призвана обеспечить рост привлекательности российского образования для иностранных граждан, повышение качества медицинского сопровождения обучающихся, развитие академической мобильности и укрепление гуманитарных связей между странами БРИКС+. В долгосрочной перспективе данная модель должна способствовать формированию единого гуманитарного пространства, ориентированного на устойчивое развитие, на создание человеческого капитала и повышение уровня образования и здоровья студентов, обучающихся в университетах стран, входящих в объединение БРИКС+.

Считаем, что полученные результаты представляют интерес для университетов, медицинских организаций, органов государственной власти и структур, занимающихся развитием экспорта образовательных услуг. Перспективы дальнейших исследований связаны с практической апробацией разработанной модели и оценкой её эффективности в реальных условиях международного образовательного сотрудничества.

Библиографический список

1. Андреева В.Л. Аналитический обзор понятия «образовательный туризм». *Труды БГТУ*. Серия 1: Лесное хозяйство, природопользование и переработка возобновляемых ресурсов. 2023; № 2 (270): 110–119. DOI: 10.52065/2519-402X-2023-270-2-13.
2. *ВТБмедицина*. Available at: https://www.vtb.med/
3. Дмитриева Е.В., Нурутдинова А.Р., Фазлыева З.Х. Программы образовательного туризма: роль вузов в развитии образовательного туризма. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 3: 79–83.
4. Долженко Г.П., Ивлиева О.В. *Туризмоведение*. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2014; Выпуск 1.
5. Климова Т.Б. Образовательный туризм: формы и временные границы. *Вестник Московского университета имени С.Ю. Витте*. Серия 1: Экономика и управление. № 2: 101–110. DOI 10.21777/2587-554X-2023-2-101-109.
6. Шульгина О.В., Вагнер Б.Б., Шульгина Д.П. *Ресурсы образовательного туризма российских регионов: Центральная Россия.* Москва: МГПУ, 2016.

7. Akylbekova N.I., Ismailova N.R., Mukambaeva I.B., Baitokova M.A., Esenkulova Zh.Sh., Orozonova A.A. Export of educational services for development of medical tourism. *Medico-biological and Pedagogical Foundations of Adaptation, Sports Activities and a Healthy Lifestyle*: XIII International Scientific and Practical Conference. 2024; T. 120: 1–10.
8. Choudhary L.R., Srivastava P., Panwar L.K. Образовательный туризм: новая концепция устойчивого развития туризма. *Specialusis ugdymas*. 2022; № 1 (43): 4684–4689.
9. Fu H., Ge R., Huang J., Shi X. The effect of education on health and health behaviors: Evidence from the college enrollment expansion in China.*China Economic Review*. 2022; T. 72.
10. Roodbari H., Olya H. An integrative framework to evaluate impacts of complex tourism change initiatives. *Tourism Management*. 2024; T. 100.
11. Stephano R.-M. Medical Tourism – Entering the Educational System. *Medical Tourism Magazine*. Available at: https://www.magazine.medicaltourism.com/ article/medical-tourism-entering-the-educational-system
12. Wernz C., Wernz P.T., Phusavat K. Service convergence and service integration in medical tourism. *Industrial Management & Data Systems.* 2014; № 114 (7): 1094–1106. Available at: https://doi.org/10.1108/IMDS-04-2014-0115

References

1. Andreeva V.L. Analiticheskij obzor ponyatiya «obrazovatel'nyj turizm». *Trudy BGTU*. Seriya 1: Lesnoe hozyajstvo, prirodopol'zovanie i pererabotka vozobnovlyaemyh resursov. 2023; № 2 (270): 110-119. DOI: 10.52065/2519-402H-2023-270-2-13.
2. *VTBmedicina*. Available at: https://www.vtb.med/
3. Dmitrieva E.V., Nurutdinova A.R., Fazlyeva Z.H. Programmy obrazovatel'nogo turizma: rol' vuzov v razvitii obrazovatel'nogo turizma. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 3: 79-83.
4. Dolzhenko G.P., Ivlieva O.V. *Turizmovedenie*. Rostov-na-Donu: Yuzhnyj federal'nyj universitet, 2014; Vypusk 1.
5. Klimova T.B. Obrazovatel'nyj turizm: formy i vremennye granicy. Vestnik Moskovskogo universiteta imeni S.Yu. Vitte. Seriya 1: `Ekonomika i upravlenie. № 2: 101-110. DOI 10.21777/2587-554X-2023-2-101-109.
6. Shul'gina O.V., Vagner B.B., Shul'gina D.P. *Resursy obrazovatel'nogo turizma rossijskih regionov: Central'naya Rossiya*. Moskva: MGPU, 2016.
7. Akylbekova N.I., Ismailova N.R., Mukambaeva I.B., Baitokova M.A., Esenkulova Zh.Sh., Orozonova A.A. Export of educational services for development of medical tourism. *Medico-biological and Pedagogical Foundations of Adaptation, Sports Activities and a Healthy Lifestyle*: XIII International Scientific and Practical Conference. 2024; T. 120: 1-10.
8. Choudhary L.R., Srivastava P., Panwar L.K. Obrazovatel'nyj turizm: novaya koncepciya ustojchivogo razvitiya turizma. *Specialusis ugdymas*. 2022; № 1 (43): 4684-4689.
9. Fu H., Ge R., Huang J., Shi X. The effect of education on health and health behaviors: Evidence from the college enrollment expansion in China.*China Economic Review*. 2022; T. 72.
10. Roodbari H., Olya H. An integrative framework to evaluate impacts of complex tourism change initiatives. *Tourism Management*. 2024; T. 100.
11. Stephano R.-M. Medical Tourism – Entering the Educational System. *Medical Tourism Magazine*. Available at: https://www.magazine.medicaltourism.com/ article/medical-tourism-entering-the-educational-system
12. Wernz C., Wernz P.T., Phusavat K. Service convergence and service integration in medical tourism. *Industrial Management & Data Systems.* 2014; № 114 (7): 1094-1106. Available at: https://doi.org/10.1108/IMDS-04-2014-0115

Статья поступила в редакцию 05.06.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-82-86

Guslyakova N.I., *Doctor of Sciences (Psychology), Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: guslyakovani@cspu.ru*

DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL THINKING WITHIN THE CONTEXT OF EDUCATIONIONAL DIGITALIZATION. The article focuses on the issue of forming and developing professional thinking among students at pedagogical universities in the context of the digitalization of education. The aim of the study is to assess the problem of developing professional thinking of future teachers in higher education and to identify ways to improve it under modern pedagogical conditions. The theoretical and methodological framework is based on the system activity, student centered, and competence based approaches; the research involved literature analysis, systematization and generalization of data, as well as experience from practical activities in higher education. The study has established that the development of professional thinking requires scientifically grounded educational content and high quality psychological training. It implies a specific type of interaction between the teacher and the student, the development of skills to "see" psychological reality, and is linked to the specifics of network technologies and artificial intelligence, which are radically changing the educational landscape and the trajectory of development of future teachers' professional thinking.

Keywords: **professional thinking, future teacher, professional training, education, educational digitalization, professional thinking trajectory**

Н.И. Гуслякова*, д-р психол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, E-mail: guslyakovani@cspu.ru*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена вопросу формирования и развития профессионального мышления студентов педагогического вуза в условиях цифровизации образования. Цель работы – оценка проблемы развития профессионального мышления будущего педагога в высшей школе и выявление пути его совершенствования в современных педагогических условиях. Теоретико-методологическую базу составляют системно-деятельностный и компетентностный подходы. В исследовании использованы анализ литературы, систематизация и обобщение данных, а также опыт практической деятельности в высшей школе. В результате проведенного исследования установлено, что развитие профессионального мышления требует научно обоснованного образовательного контента и качественной психологической подготовки. Оно предполагает особое взаимодействие преподавателя и студента, формирование умений «видеть» психологическую реальность и связано со спецификой сетевых технологий и искусственного интеллекта, кардинальным образом меняющих образовательный ландшафт и траекторию развития профессионального мышления будущего учителя.

Ключевые слова: **профессиональное мышление, будущий педагог, профессиональное обучение, образовательный процесс, цифровизация образования, пути развития профессионального мышления**

Актуальность темы исследования связана с тем, что технологический переход современного общества к цифровому формату профессиональной деятельности актуализирует проблему формирования профессионального мышления в системе подготовки педагогических кадров [1–3]. В этой связи существенную значимость приобретает определение стратегических ориентиров и направлений развития личности будущего педагога, в том числе в сфере осмысления и критического анализа образовательного контента в ходе профессиональной подготовки. Данное обстоятельство обусловливает необходимость поиска и внедрения более эффективных подходов к формированию профессионального мышления в процессе вузовской подготовки к педагогической деятельности. Опираясь на исследования многих авторов (В.П. Андронов, Д.В. Вилькеев, Ю.Н. Кулюткин, Е.И. Рогов, В.А. Сластенин, М.И. Лукьянова, Е.Ю. Куони, А.К. Маркова, Н.Н. Никитина, Е.В. Беляева и др.), которые изучали проблему развития мышления, можно заключить, что задача формирования профессионального мышления сложная и многоплановая. Существуют различные подходы к её разрешению, что отразилось на отсутствии единого определения понятия «профессиональное мышление». Профессиональное мышление рассматривается и как особенность мышления специалиста, обусловленная характером профессиональной деятельности по отношению к объекту труда; и как процесс решения профессиональных задач в той или иной области; и как степень готовности учителя к учебно-воспитательной работе; и как интегративное личностное образование, которое проявляется «в способности осознанно использовать педагогические идеи, знания, умения в конкретных ситуациях профессиональной деятельности и выбирать адекватные способы педагогического взаимодействия» [4, с. 182]. Все исследователи подчёркивают, что профессиональное мышление составляет ядро успешной деятельности в рамках выбранной профессии, оно является неотъемлемой частью профессионального мировоззрения и обеспечивает высокий уровень профессионализма [5–7]. Важно отметить, что в профессиональном мышлении проявляются не только особенности мыслительной деятельности учителя, но и профессиональная специфика его восприятия, внимания, воображения, памя-

ти, эмоционально-волевой сферы (Д.В. Вилькеев, Ю.Н. Кулюткин, Е.И. Рогов, В.А. Сластенин и др.). От степени развития профессионального мышления специалиста зависит возможность планировать и корректировать свои действия, определять причины своих неудач, продумывать успешность выполняемой педагогической деятельности, сформировать личную позицию в необходимости развития и достижения профессиональных целей и задач, выстраивания траектории личностного и профессионального развития.

Вместе с тем анализ качества подготовки будущих специалистов свидетельствует о том, что у студентов слабым звеном является сформированность профессионального мышления [6]. В свете обозначенных тенденций особую актуальность приобретает задача развития профессионального мышления у будущих педагогов, прежде всего на начальных этапах вузовской подготовки, с активным использованием цифровых технологий. Проектирование методов, форм и средств педагогической подготовки, базирующихся на принципах исследовательской деятельности и интеллектуального поиска, существенно способствует становлению у будущего учителя профессионального мышления, нацеленного на творческое саморазвитие в рамках профессиональной деятельности.

Цель настоящего исследования заключается в теоретическом осмыслении проблемы формирования профессионального мышления будущего педагога, а также в выявлении перспективных путей его развития в условиях цифровизации образования.

Задачи исследования:

– провести теоретико-методический анализ развития профессионально-педагогического мышления студентов вуза в условиях цифровизации;

– продемонстрировать роль психологических дисциплин в процессе развития профессионального мышления будущих педагогов в условиях вуза;

– проанализировать сопровождение с позиции практики организации взаимодействия преподавателя и студентов, направленного на оказание психолого-педагогической поддержки обучающимся в процессе развития профессионального мышления в условиях учебно-профессиональной деятельности.

Научная новизна исследованиязаключается в системной оценке развития профессионального мышления будущего учителя в современных меняющихся условиях цифровизации, которые непосредственно затрагивают качественные и количественные взаимоотношения педагога (наставника) и студента вуза в академической и научно-исследовательской плоскости высшей школы.

Теоретическая значимостьработы подразумевает использование обобщенных результатов исследования при расширении теоретических знаний и методологии исследования в курсах общей, педагогической и возрастной психологии, а в также в теоретических положениях, влияющих на дальнейшее развитие медиапсихологии и психологии управления в трансформирующемся ландшафте университетской среды в России и за рубежом.

Практическая значимостьнастоящего исследования определяет возможность обращения к эмпирическим данным работы, которые позволят вносить коррективы и опытно-экспериментальные дополнения в практические учебные занятия по профильным дисциплинам, связанным с развитием профессионального мышления.

Профессиональное мышление трактуется как родовое понятие, охватывающее ряд специализированных видов (в том числе педагогическое, психологическое, экологическое, юридическое и иные) в зависимости от специфики осуществляемой деятельности. Согласно позиции А.К. Марковой, сущность профессионального типа мышления заключается в применении характерных для конкретной сферы приёмов разрешения проблемных ситуаций, особых способов анализа профессиональных задач и выработки соответствующих решений. Ключевые компоненты мышления профессионала включают в себя обобщённое и опосредованное восприятие профессиональной реальности, осведомлённость о различных аспектах трудовой деятельности, а также способность к постановке, формулировке и решению профессиональных задач [8].

Проблема профессионального педагогического мышления рассматривается в работах многих отечественных учёных, что указывает на её актуальность для практической деятельности педагога (В.П. Андронов, Э.Ф. Зеер, М.М. Кашапов, А.К. Маркова, Э.Э. Сыманюк, Г.Г. Валиуллина, С.Т. Тараскина, С.Г. Коростелева, С.В. Шамина и др.).

Так, М.М. Кашапов [9] рассматривает два типа педагогического мышления: ситуативный и надситуативный. *Ситуативный тип* мышления учителя направлен на совершенствование собственных предметно-методических действий и технологий в текущий момент своей деятельности. *Надситуативный тип* характеризуется видением перспективы своего развития, осознанием необходимости собственного изменения, совершенствования некоторых особенностей своей личности, поскольку затрагивает прежде всего его эмоциональную сферу и его самосознание.

В исследовании А.А. Орлова педагогическое мышление определяется как специфичный вид интеллектуальной и практико-ориентированной деятельности педагога, который позволяет ему результативно интегрировать в учебно-воспитательный процесс этические ориентиры, научные знания, педагогические технологии и индивидуальные ресурсы [10]. Трансформация мыслительной деятельности учителя в профессиональное мышление предполагает целенаправленное формирование у него компетенций в области прогнозирования и планирования образовательных результатов, организации педагогического процесса, а также выстраивания методически и этически обоснованного взаимодействия с обучающимися.

Ю.Н. Кулюткин в ходе исследования трансформации мыслительной деятельности в современных реалиях обосновывает потребность в развитии особого комплекса интеллектуально-личностных характеристик. Эти характеристики учёный структурирует в виде четырех пар взаимодополняющих качеств, воплощающих диалектическое «единство тождества и противоположности»: сочетание открытости к новому с критичностью ума, дивергентного и конвергентного типов мышления, лабильности и склонности к формированию стереотипов, импульсивности и рефлексивности. Подобная категориальная схема, как отмечает исследователь, способствует многоаспектному осмыслению проблемных ситуаций и повышает рациональность принимаемых решений [11].

В ходе исследования проблемы формирования педагогического мышления И.И. Черкасова выдвинула концепцию организации профессиональной подготовки будущих педагогов на основе триады «рацио – эмоцио – интуицио». Представленная модель обосновывается актуальными тенденциями и требованиями, характерными для современной педагогической деятельности. Согласно позиции автора, профессиональная компетентность учителя предполагает не только рациональный подход, но и учет эмоционального компонента образовательного процесса. Существенное значение также имеет владение информационно-коммуникационными технологиями, ориентация на специфику когнитивных особенностей современных обучающихся, переосмысление целевых установок педагогики от трансляции знаний к обеспечению условий для самореализации учащегося, а также трансформация функциональных задач педагога в рамках его профессиональной деятельности [12].

Н.Г. Хмызова [2], характеризуя профессиональное мышление как вектор личностного развития будущего педагога, подчёркивает значимость трансформации подходов к обеспечению содержания и поиска более эффективных путей формирования профессиональных компетенций в процессе подготовки к педагогической деятельности в условиях вуза.

На основании проведённого анализа можно сделать вывод о том, что изменения социально-экономической ситуации и эволюция образовательной практики обусловливают объективную необходимость формирования у педагогических работников профессионального мышления нового типа,соответствующего актуальным вызовам современности, в частности, влияния цифровизации на систему образования, которая проявляется в распространении массовых открытых онлайн-курсов, индивидуализации обучения в разных формах и др. Цифровые технологии выступают в качестве многофункционального инструмента в образовательном процессе: они обеспечивают эффективную трансляцию информации и знаний обучающимся, служат средством разработки учебных материалов, представляют собой ресурс для реализации результативных педагогических методик, а также формируют основу для конструирования инновационной образовательной среды [13]. Студенту как будущему педагогу на этапе обучения важно овладеть знаниями и умениями в применении названных инструментов, приобрести опыт преподавания с использованием цифровых технологий.

Обзор научных публикаций показал, что проблема развития профессионального мышления будущих педагогов находится в центре внимания отечественных исследователей. Возрастание интереса к данной проблеме объясняется тем очевидным обстоятельством, что её решение прямо и непосредственно связано с повышением эффективности труда учителя в условиях цифровизации. Однако, согласно имеющимся данным [10; 14], в отечественной научной литературе явно недостаточно раскрываются возможности психологической подготовки. На наш взгляд, проведённое исследование позволит дополнить работы отечественных экспертов в этой области.

Методологическую основу исследования составили положения системно-деятельностного и компетентностного подходов (А.Н. Леонтьев, В.В. Сериков, В.И. Байденко, В.А. Беспалько, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя и др.). В ходе исследования был задействован комплекс теоретических методов, включающий анализ и синтез материалов психолого-педагогической и методической направленности, систематизацию и обобщение релевантных фактов и концептуальных положений, касающихся проблемы развития профессионального мышления в контексте цифровизации образования, а также осмысление опыта практической деятельности в высшей школе.

В современных условиях система образования переживает этап трансформации, обусловленный динамичным развитием цифровых технологий. Процесс цифровизации образования не ограничивается интеграцией актуальных технологических инструментов, он влечёт за собой сущностные преобразования образовательной парадигмы, затрагивая как методологические основания, так и организационные аспекты учебного процесса [15]. В рамках настоящего исследования цифровизация концептуализируется в качестве инструмента, способствующего трансформации парадигмы мышления и деятельности субъектов научно-образовательного пространства. Цифровизация как новая социальная цифровая среда оказывает воздействие на человека, ведёт к появлению новых видов знания и деятельности, корректирует и совершенствует традиционные, влияет на психологические аспекты процесса обучения, специфику учебного взаимодействия и, безусловно, на профессионально-личностное развитие самих студентов.

Вместе с тем из результатов исследований следует, что наряду с позитивными моментами (обновление образовательных программ, формирование новых

компетенций, появление возможности для быстрого обмена опытом и знаниями, успешной адаптации в быстроменяющемся мире и др.) цифровизация оказывает и негативное влияние на качество профессиональной подготовки студентов (отмечается снижение уровня практической подготовки, повышение уровня тревожности, наличие клипового мышления и др.). Это обстоятельство следует учитывать при решении педагогических задач, способствующих развитию профессионального мышления (Н.В. Тихонова, Д.Р. Сабирова, Н.В. Бужинская, Е.С. Васева и др.).

В отечественной научно-педагогической литературе (Л.А. Каметова, И.И. Черкасова, С.Г. Коростылёва и др.) выделены и описаны несколько концептуальных подходов к развитию профессионального мышления будущих педагогов.Во-первых, функционально-операциональный подход базируется на решении студентами отдельных педагогических задач, которые классифицированы согласно ведущим структурным компонентам профессионально-педагогической деятельности: конструктивным, организаторским, коммуникативным и проектировочным. Во-вторых, конструктивно-методический подход предполагает разрешение будущими учителями конкретных проблемных ситуаций в рамках учебных занятий; его целевая направленность связана с формированием методического мышления.

В-третьих, проблемно-методический подход ориентирован на поиск ответов на типовые вопросы, возникающие в процессе учебно-воспитательной деятельности; при этом у студентов развиваются творческие способности, релевантные специфике и условиям будущей практической работы. В-четвёртых, проблемно-моделирующий подход предусматривает имитацию педагогических ситуаций, решение кейс-задач и проведение ролевых игр; данные формы работы способствуют формированию и развитию таких значимых профессиональных компетенций, как креативность, критическое мышление, коммуникативные навыки и способность к координации (сотрудничеству).

В условиях растущей потребности рынка труда в квалифицированных педагогических специалистах всё большую значимость приобретает формирование готовности студентов вузов к осуществлению педагогической деятельности. В работе Э.Ф. Зеера, А.М. Павловой и Н.О. Садовникова подчеркивается необходимость актуализации психологического потенциала человека для формирования аксиологического (ценностного) отношения к профессии [10; 16]. Опираясь на опыт работы в вузе, рассмотрим далее психологический аспект профессиональной подготовки будущего учителя, способствующий развитию профессионального мышления с учётом информационных технологий.

Согласно концепции «Ядра высшего педагогического образования», программа бакалавриата включает два блока: общепрофессиональный и профессиональный (2022 г.). Профессиональный блок формирует компетенции педагога и глубокие знания в предметной области. Психологическая подготовка начинается с первого курса и включает владение базовыми знаниями, основными умениями и навыками, связанными с психологическим обеспечением образовательного процесса. Учебные дисциплины по психологии формируют у студентов профессиональные компетенции, позволяющие успешно осуществлять анализ особенностей психического развития ребенка на различных этапах онтогенеза. Тем самым психологические знания служат фундаментом для формирования профессиональноориентированного мышления будущего педагога, превращая теоретическую подготовку в осознанную практику, практику «видения» психологической реальности в поведении обучающихся.

Формирование и развитие профессионального мышления происходит в результате теоретического и практического обучения через освоение знаний ключевых разделов психологической дисциплины: общей психологии, социальной, возрастной и педагогической психологии. Так, общая психология закладывает фундамент профессионального мышления будущего педагога, превращая житейские знания, интуитивные догадки в систему научного анализа. Освоение ключевых разделов педагогической психологии: *психологии обучения* (понимание механизмов усвоения социального опыта); *психологии воспитания* (формирование ценностных ориентаций и личностных свойств); *психологии личности и деятельности педагога* (становление профессионально значимых качеств и способностей) обеспечивает формирование психолого-педагогической компетентности, которая способствует становлению профессиональной компетентности выпускника вуза.

Безусловно, практическая деятельность обладает значительным потенциалом в контексте формирования профессионального мышления будущих педагогов. На первом курсе реализуется учебная практика «Введение в педагогическую профессию», нацеленная на обеспечение психолого-педагогического сопровождения обучающихся в процессе осмысления сущности, специфики и социальной значимости избранной профессиональной сферы. На втором курсе проводится учебная практика «Психологические основы профессиональной деятельности», которая осуществляется на базе общеобразовательных организаций. Её цель – продемонстрировать обучающимся под руководством психологов-наставников современные подходы к исследованию мотивационной сферы личности учащихся общеобразовательных заведений, познакомить с их возрастными и индивидуальными траекториями развития, сформировать представления об организации профориентационной работы в образовательном процессе.

На третьем курсе полученные знания и умения закрепляются и совершенствуются в ходе двух производственных практик в образовательных организациях: «Классное руководство, тьюторство, воспитание ребёнка в ОО и ДО» и «Психолого-педагогические технологии в обучении и развивающей деятельности».

Таким образом, психологическая подготовка постепенно трансформирует мышление студента из «обыденного, житейского» в «профессиональное», где каждый педагогический шаг обоснован научными знаниями о развивающейся личности школьника. Технологиями обучения, которые адекватно отвечают целям психологической подготовки, являются проблемное обучение; учебные исследования; коммуникативные технологии (мозговой штурм, дискуссия, пресс-конференция, спор-диалог, учебные дебаты и др.); игровые технологии (деловые, ролевые, имитационные игры); психолого-педагогическое сопровождение школьников в процессе педагогической практики. Развитие профессионально-педагогического мышления у студентов на занятиях по психологии осуществляется эффективно при организации следующих основных психолого-педагогических условий.

1. *Переход от теории к решению педагогических задач с опорой на «язык» профессионала*. Основным инструментом здесь выступает кейс-метод. Студенты анализируют конкретные педагогические ситуации. Например, Катя учится во втором классе. Когда за свою работу онаполучает неудовлетворительную отметку, то всегда негодует: «Как же так! Я старалась, все учила, а отметка плохая?» Эта ситуация вызывает у Кати чувство обиды, она считает, что виноватучитель, незаслуженно поставивший плохую отметку, и обвиняет его в несправедливости к ней <…>. Вопросы: Почему Катя именно так объясняет свои неудачи в выполнении заданий? Какие условия необходимо соблюдать при выставлении отметки в начальной школе? Как объяснить ребёнку сложившуюся ситуацию? Важно, чтобы студенты, отвечая на заданные вопросы, оперировали психологическими терминами, а не оценивали ситуации на уровне житейской психологии.

2. *Формирование профессиональной рефлексии*. На занятиях по психологии студенты учатся анализировать выполнение практических заданий, решение педагогических ситуаций, оценивать уровень собственной активности, что также важно для развития профессионального мышления. Психологическая дисциплина развивает критичность и гибкость мышления, меняет стратегии обучения в зависимости от ситуаций и индивидуальных особенностей обучающихся. Развитие профессиональной рефлексии реализуется в рамках нескольких взаимосвязанных направлений:

а) в ходе практического взаимодействия преподавателя со студентами:в данном контексте педагог ориентирован на адекватную интерпретацию когнитивных, эмоциональных и поведенческих проявлений обучающихся, а также на целенаправленную регуляцию их мыслительной и практической деятельности;

б) в процессе проектирования учебной деятельности студентов:здесь преподаватель формулирует цели обучения и разрабатывает конструктивные алгоритмы их достижения, принимая во внимание индивидуальные особенности обучающихся, а также их актуальный уровень и потенциальные возможности развития;

в) в рамках самоанализа и самооценки педагогом собственной профессиональной деятельности и своей субъектной позиции в ней:данное направление предполагает рефлексивное осмысление преподавателем собственных действий, методов работы и личностных характеристик как значимых факторов образовательного процесса.

Способность педагога анализировать и оценивать сильные и слабые стороны своей личности, степень их соответствия профессиональным задачам свидетельствует о его психологической зрелости.

3. *Освоение инструментов диагностики и прогнозирования.* На занятиях по психологии студенты учатся видеть за внешним поведением обучающихся глубинные психологические причины (мотивы поведения, поступки учащихся, проявление когнитивных особенностей, эмоциональное состояние учащихся). Овладение методами психодиагностики (наблюдение, беседа, тесты) даёт будущему учителю научный инструментарий для мониторинга динамики развития учащихся, заменяя интуитивный подход объективным анализом. Опираясь на закономерности психического развития, будущие педагоги моделируют образовательные маршруты под конкретные индивидуально-психологические особенности учащихся.

4. *Развитие социальноориентированного и критического мышления.* На занятиях по психологии у студентов формируются навыки построения диалога и развития сопереживания (эмпатии), которые являются частью профессионального мышления педагога, умения анализировать информацию и решать задачи. Будущие педагоги учатся создавать поддерживающую и безопасную образовательную среду, опираясь на знания о групповой динамике обучающихся и конфликтах, критически оценивать цифровой материал по его дидактической ценности.

5. *Использование активных методов обучения.* Развитие у студентов профессионального мышления в рамках психологической дисциплины обеспечивают: а) решение реальных педагогических кейсов, способствующих развитию способности выбирать оптимальное решение среди множества вариантов, аргументировано опровергая другие; б) интеллектуально-творческие игры, развивающие самостоятельность мышления и волевые качества; в) психологические тренинги, направленные на развитие вербальной креативности и эмоционального интеллекта; г) целенаправленное погружение будущего педагога в реальную школьную жизнь в процессе практики.

Таблица 1

Цифровые инструменты, используемые студентами в процессе их образовательного процесса

№ п/п	Цифровые инструменты в образовательном процессе	Процентные показатели у студентов первого курса, %	Процентные показатели у студентов второго курса, %
1.	Обратная связь через мессенджеры	89	84
2.	Просмотр лекций, вебинаров в области психологии, педагогики, профильных дисциплин	66,7	52,6
3.	Доступ к электронным учебникам, пособиям, научным статьям	58,3	81,6
4.	Online-тестирование	44,4	60,5
5.	Использование приложений и платформ для выполнения практических заданий, флешмобов	36	39
6.	Сдача зачетов и экзаменов через online-программы	-	10,5

Подытоживая, можно подчеркнуть, что приобретаемые знания по психологии открывают широкие возможности для развития профессионального мышления будущего учителя, превращая теоретические знания в инструмент анализа и решения практических задач. Это мышление позволяет будущему педагогу не просто транслировать знания, а осознанно конструировать образовательную среду с учётом психологических закономерностей, стимулирует глубокое осознание профессиональной пригодности и формирование субъектной позиции будущего профессионала посредством рефлексии ценности личности будущего ученика.

Основными путями, обеспечивающими формирование профессионального мышления в процессе психологической подготовки в современных цифровых реалиях, являются: 1) субъектно-позиционный путь – осознание студентом себя не как «транслятора знаний», а как активного субъекта, который сам конструирует образовательную среду; 2) рефлексивно-аналитический путь – развитие способности анализировать собственные действия, критически оценивать успехи и неудачи в процессе самостоятельной, исследовательской работы, осуществлять аналитическое осмысление своей учебно-профессиональной деятельности; 3) креативно-преобразовательный путь – развитие способности отходить от шаблонов, находить нестандартные решения в типичных педагогических ситуациях; 4) ценностно-смысловой путь – формирование этической позиции будущего учителя, когда каждое решение пропускается через призму педагогических ценностей; 5) информационно-технологический путь – формирование умений самостоятельно приобретать знания, используя все возможности современных информационных технологий, адаптируя профессиональное мышление под работу в цифровой среде.

С целью изучения частоты обращения студентов к цифровым программам в процессе обучения мы провели анкетирование. В исследовании приняли участие студенты первых-вторых курсов в возрасте от 18 до 20 лет, обучающиеся на факультете естественного и математического образования Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Целевую аудиторию составили 75 студентов. Нас интересовало отношение студентов к цифровизации в системе образования, частота использования цифровых технологий, способы цифровизации, программы, используемые ими в процессе обучения в вузе, наиболее востребованные темы в области психологии, а также максимально комфортные способы ознакомления с последними.

Отвечая на вопрос «Как вы относитесь к цифровизации в системе образования», 61% респондентов 1 курса и 73,7% второго курса указали на положительное отношение, 39% и 26,3% (соответственно) отметили нейтральное отношение. На вопрос «Как часто вы используете цифровые технологии?» 100% первокурсников и 97% второкурсников указали на частое обращение к цифровым технологиям в обучении, что указывает на их значимость в системе обучения современных студентов.

Оценивая способы цифровизации, которые респонденты используют в процессе своего обучения, были получены следующие результаты (табл. 1).

На вопрос «Какие из предложенных программ вы применяете в процессе обучения либо их знаете?» в тройку наиболее значимых, по мнению респондентов, вошлиMicrosoft Word, Microsoft Excel и Adobe Photoshop (рис. 1).

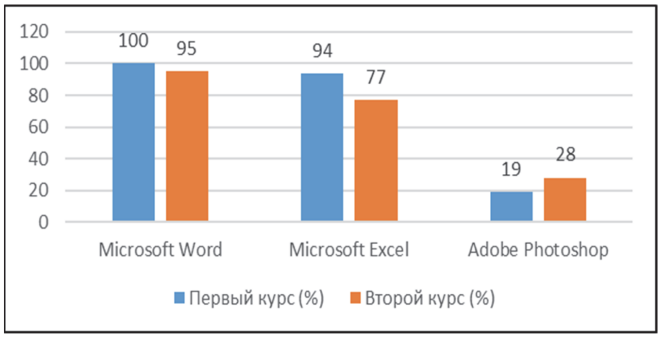


Рис. 1. Наиболее востребованные цифровые продукты ПО среди студентов первого и второго курсов, %

При анализе ответов студентов на вопрос, какие темы в области психологии им было бы интересно изучить, выяснилось, что наибольший процент пришелся на ответ «по проблемам подросткового возраста и взаимоотношениям между подростками». Далее респондентов интересовали знания по социальной психологии, психологии самопознания, психологии личности, семейной, клинической и судебной психологии, акцентуациям характера. На вопрос, каким образом им было бы удобнее ознакомиться с данными темами, наибольший процент получил ответ «в рамках изучения дисциплины в вузе».

Вопрос, касающийся профессионального будущего студенческой молодежи, показал следующие результаты (рис. 2).

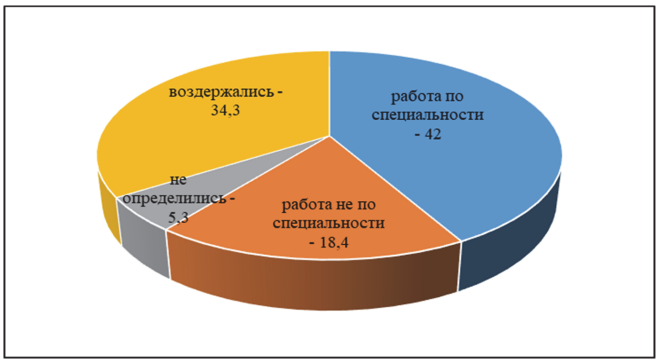


Рис. 2. Статистическое распределение профессиональных перспектив среди студентов вуза, %

Планируют работать после обучения в вузе по своей специальности 42% респондентов, нет – 18,4%, сомневаются, пока не решили – 5,3% и 34,3% не ответили на предложенный вопрос. Мы полагаем, что это связано с тем, что студенты обучаются на младших курсах.

Таким образом, профессионально-педагогическое мышление обеспечивает переход студента от учения к профессиональной деятельности. Проведённый теоретический и эмпирический анализ позволяет считать, что на начальных этапах обучения закладывается фундамент для развития профессионального мышления, переход от теоретических представлений к практическим умениям и навыкам. В процессе конструирования субъект-субъектных отношений (учебно-профессионального сотрудничества) между педагогом и обучающимися в цифровой образовательной среде у будущих педагогов формируется и проявляется комплекс профессиональных умений: способность к анализу и обобщению информации, решению учебно-профессиональных задач с опорой на базовые теоретические концепты, а также навык самостоятельного отбора методов, способов и средств, оптимальных и релевантных для разрешения конкретной проблемной ситуации. Анализ анкетирования показывает, что в условиях цифровизации обучающиеся активно применяют умения и навыки эффективного поиска, оценки, использования информации для достижения учебно-профессиональных целей.

Большие возможности в развитии профессионального мышления у будущих педагогов заложены в содержании и способах преподавания и изучения психологии. Психологическая подготовка к профессионально-педагогической деятельности концептуализируется как специфический вид взаимодействия, ориентированный на становление у будущего педагога опыта профессиональной деятельности, развитие коммуникативных компетенций, а также формирование его сознания и самосознания.

Система выстроенных в определенной последовательности учебных заданий по психологии, каждое из которых состоит из множества конкретных задач, методически правильное их выполнение позволяют формировать у студентов научные понятия, интегрирующие теоретический материал и индивидуальный практический опыт обучающихся, последовательно, целенаправленно формируя профессиональное мышление у будущих педагогов.

Таким образом, проблема формирования профессионального мышления будущих педагогов представляет собой значимую научно-практическую задачу

современности. Трансформация ключевых сфер общественной жизни актуализирует необходимость совершенствования системы профессиональной подготовки педагогических кадров в вузах.

Эффективное решение задачи становления ценностного отношения к педагогической профессии возможно посредством научно обоснованного психологического сопровождения студентов в процессе профессионального обучения. Однако данный процесс результативен лишь при соблюдении ряда условий: наличии в структуре психологической подготовки теоретически обоснованного научного знания; обеспечении возможностей для практического совершенствования профессиональных умений и навыков; целенаправленном формировании профессионального мышления и профессионально значимых личностных качеств; развитии компетенций в области профессиональной рефлексии; а также осознании будущими педагогами значимости саморазвития и непрерывного образования в рамках профессиональной деятельности.

В перспективе считаем целесообразным оценить и проанализировать в лонгитюде развитие профессионального мышления студентов педагогического вуза в меняющихся условиях цифровой реальности, обращаясь к данным обучающихся не только младших курсов, но и будущих специалистов-выпускников, чтобы нагляднее проследить динамику взаимодействия триады преподаватель – цифровая среда – студент в эпоху информационных технологий и искусственного интеллекта.

Библиографический список

1. Лидак Л.В. Факторы личностно-профессионального развития педагога в условиях цифровизации образования. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2024; Т. 29, № 1 (96): 28–34.
2. Хмызова Н.Г. Формирование профессионального мышления как вектор личностного развития будущих педагогов. *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки.* 2021; Т. 2, № 91: 299–302.
3. Коростелева С.Г. Развитие педагогического мышления в профессиональной подготовке будущего учителя. *Наука и школа*. 2020; № 4: 73–82.
4. Лукьянова М.И., Куони Е.Ю. Формирование педагогического мышления у студентов классического университета. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2014; № 3, Ч. 2: 182–183.
5. Никитина Н.Н., Беляева Е.В. Профессиональное мышление педагога как мировоззренческая категория. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2012; Т. 65, № 1: 23–26.
6. Тараскина И.В. Высшее образование в контексте формирования профессионального мышления студентов. *Интеграция образования*. 2016; Т. 20, № 1: 82–87.
7. Тихонова Н.В., Сабирова Д.Р. Грамотность педагога в области искусственного интеллекта: теоретический анализ понятия. *Образование и наука*. 2025; Т. 27, № 6: 180–206.
8. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
9. Кашапов М.М. *Формирование профессионального творческого мышления: учебное пособие*. Ярославль: ЯрГУ, 2013.
10. Кох И.А., Орлов В.А. Ценности и профессиональное самоопределение студенческой молодежи. *Образование и наука*. 2020; Т. 22, № 2: 143–170.
11. Кулюткин Ю.Н. Образование взрослых и проблема функциональной неграмотности. *Человек и образование*. 2008; № 1 (14): 54–60.
12. Черкасова И.И. Развитие педагогического мышления в контексте изменения функций учителя. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; № 6 (43): 96–100.
13. Гребенюк Т.Б. Подготовка будущего педагога к цифровизации образования как педагогическая проблема. *Калининградский вестник образования*. 2020; № 2 (6): 20–27.
14. Хозова М.А. Роль психологических знаний в практической работе педагога. *B17.ru: сайт психологов*. 2014. Available at: https://www.b17.ru/article/16305/
15. Куликова Т.И. Цифровой образовательный контент как условие совершенствования психологической подготовки обучающихся психолого-педагогических классов. *Концепт*. 2025; № 8: 403–411.
16. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. *Основы профориентологии*. Москва: Высшая школа, 2005.

References

1. Lidak L.V. Faktory lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2024; T. 29, № 1 (96): 28-34.
2. Hmyzova N.G. Formirovanie professional'nogo myshleniya kak vektor lichnostnogo razvitiya buduschih pedagogov. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: gumanitarnye i social'nye nauki. 2021; T. 2, № 91: 299-302.
3. Korosteleva S.G. Razvitie pedagogicheskogo myshleniya v professional'noj podgotovke buduschego uchitelya. *Nauka i shkola*. 2020; № 4: 73-82.
4. Luk'yanova M.I., Kuoni E.Yu. Formirovanie pedagogicheskogo myshleniya u studentov klassicheskogo universiteta. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2014; № 3, Ch. 2: 182-183.
5. Nikitina N.N., Belyaeva E.V. Professional'noe myshlenie pedagoga kak mirovozzrencheskaya kategoriya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; T. 65, № 1: 23-26.
6. Taraskina I.V. Vysshee obrazovanie v kontekste formirovaniya professional'nogo myshleniya studentov. *Integraciya obrazovaniya*. 2016; T. 20, № 1: 82-87.
7. Tihonova N.V., Sabirova D.R. Gramotnost' pedagoga v oblasti iskusstvennogo intellekta: teoreticheskij analiz ponyatiya. *Obrazovanie i nauka*. 2025; T. 27, № 6: 180-206.
8. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. Moskva: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie», 1996.
9. Kashapov M.M. *Formirovanie professional'nogo tvorcheskogo myshleniya:* uchebnoe posobie. Yaroslavl': YarGU, 2013.
10. Koh I.A., Orlov V.A. Cennosti i professional'noe samoopredelenie studencheskoj molodezhi. *Obrazovanie i nauka*. 2020; T. 22, № 2: 143-170.
11. Kulyutkin Yu.N. Obrazovanie vzroslyh i problema funkcional'noj negramotnosti. *Chelovek i obrazovanie*. 2008; № 1 (14): 54-60.
12. Cherkasova I.I. Razvitie pedagogicheskogo myshleniya v kontekste izmeneniya funkcij uchitelya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; № 6 (43): 96-100.
13. Grebenyuk T.B. Podgotovka buduschego pedagoga k cifrovizacii obrazovaniya kak pedagogicheskaya problema. *Kaliningradskij vestnik obrazovaniya*. 2020; № 2 (6): 20-27.
14. Hozova M.A. Rol' psihologicheskih znanij v prakticheskoj rabote pedagoga. *B17.ru: sajt psihologov*. 2014. Available at: https://www.b17.ru/article/16305/
15. Kulikova T.I. Cifrovoj obrazovatel'nyj kontent kak uslovie sovershenstvovaniya psihologicheskoj podgotovki obuchayuschihsya psihologo-pedagogicheskih klassov. *Koncept*. 2025; № 8: 403-411.
16. Zeer `E.F., Pavlova A.M., Sadovnikova N.O. *Osnovy proforientologii*. Moskva: Vysshaya shkola, 2005.

Статья поступила в редакцию 10.06.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-86-91

Davydova G.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Kherson State Pedagogical University (Kherson), E-mail: galynadavydova@yandex.ru*

Dyakov S.I.*, Doctor of Sciences (Psychology)****,*** *Senior Lecturer, Kherson State Pedagogical University (Kherson), E-mail: sd333@mail.ru*

Pichko N.S.*, Doctor of Sciences (Philosophy), Senior Lecturer, Usinsk Branch of Ukhta State Technological University (Usinsk, Russia), E-mail: natpichko@yandex.ru*

IDEOLOGICAL GUIDELINES OF FUTURE TEACHERS IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL ORIENTATION: DISCURSIVE ANALYSIS OF METAPHORS AND SEMANTIC CONSTRUCTS. The article examines the role of ideological orientations in shaping the professional orientation of future teachers. A discursive analysis of metaphors and semantic constructs identified in the spoken and written discourse materials of students of pedagogical fields is used to reveal the relationship between their values, ideas about the profession and the formation of professional consciousness. The research allows for a deeper understanding of how linguistic and cognitive structures affect professional self-awareness, communication skills and pedagogical practice of a specialist, deepens the understanding of the relationship between cognitive processes (metaphorical thinking) and professional development, clarifies the mechanisms of the worldview's influence on the choice of pedagogical strategies.

Keywords: **ideological orientations, professional orientation, impartiality of relations, discursive analysis, metaphors, semantic constructs, future teachers, pedagogical consciousness, professional cultural identity**

Г.И. Давыдова*, д-р пед. наук, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: galynadavydova@yandex.ru*

С.И. Дьяков*, д-р психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: sd333@mail.ru*

Н.С. Пичко*, д-р филос. наук, доц., филиал Ухтинского государственного технологического университета в городе Усинске, г. Усинск, E-mail: natpichko@yandex.ru*

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ: ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ МЕТАФОР И СМЫСЛОВЫХ КОНСТРУКТОВ

В статье исследуется роль мировоззренческих ориентиров в формировании профессиональной направленности будущих педагогов. Применяется дискурсивный анализ метафор и смысловых конструктов, выявленных в речевых и текстовых материалах студентов педагогических направлений, чтобы раскрыть взаимосвязь между их ценностными установками, представлениями о профессии и формированием профессионального сознания. Исследование позволяет глубже осмыслить, как языковые и когнитивные структуры влияют на профессиональное самосознание, коммуникативные способности и педагогическую практику специалиста, углубляет понимание взаимосвязи между когнитивными процессами (метафорическое мышление) и профессиональным развитием, уточняет механизмы влияния мировоззрения на выбор педагогических стратегий.

Ключевые слова: **мировоззренческие ориентиры, профессиональная направленность, беспристрастность отношений, дискурсивный анализ, метафоры, смысловые конструкты, будущие педагоги, педагогическое сознание**, **профессиональная культурная идентичность**

Актуальность исследованияобусловлена необходимостью понимания механизмов формирования профессиональной направленности личностипедагогов в условиях исторических и культурных трансформаций, социально-психологическихи образовательных изменений. Направленность личности, понимаемая как*пристрастность отношений человека* [1], «отношения, понимаемые как система временных связей человека как личности – субъекта со всей действительностью или ее отдельными сторонами», – пишет, ссылаясь на В.Н. Мясищева, Г.М. Андреева, – «объясняют как раз направленность будущего поведения личности. Сфера действий личности на основе отношений практически безгранична» [2; 3]. В рефлексивно-диалогической модели *генезиспрофессиональной направленности личности связан с развитием отношений, изменением качества присущей ей пристрастности*. Переход к беспристрастной и творческой позиции представляет собой качественный этап личностного развития. Он трансформирует модель межличностного взаимодействия: вместо дихотомии «Я/Другой» (с акцентом на различиях) формируется модель «Я и Другой» (с фокусом на сотрудничестве и взаимном обогащении), заменяет *оценочность* пониманием, трансформирует зависимость от внешних авторитетов во внутреннюю опору, расширяет границы идентичности до общечеловеческого уровня.

Такой переход не отменяет индивидуальности, пристрастия не исчезают, но превращаютсяв осознанные предпочтения. Индивидуальность сохраняется, но обретает зрелые границы, личность чётче осознаёт свои смыслы и ориентиры [4–7].

В структуре профессиональной направленности личности профессиональная (культурная) идентичность – это осознание и принятие человеком себя как субъекта определённой профессии, интегрирующее его индивидуальные качества с профессиональными нормами и ценностями.

Несмотря на признанную значимость мировоззренческих ориентиров и метафорического дискурса в становлении профессиональной направленности будущих педагогов, остается потребность всистемном описаниивзаимосвязи этих компонентов и моделировании педагогических условий для становления беспристрастной творческой позиции личности.

Цель исследования – выявить, как метафоры и смысловые модели, используемые будущими педагогами, отражают их мировоззренческие ориентиры и влияют на становление профессиональной идентичности и ценностно-смысловой сферыв процессе осмысления трудных жизненных и профессиональных ситуаций.

Задачи исследования: определить механизмы влияния мировоззренческих ориентиров на формирование метафорического дискурса будущих педагогов; раскрыть роль метафор как опосредующего звена между мировоззрением и становлением профессиональной направленности; проследить динамику трансформации модели межличностного взаимодействия («Я/Другой» → «Я и Другой») в зависимости от изменений в мировоззрении и языковых практиках; выявить закономерности перехода от пристрастной позиции к беспристрастной творческой позиции в профессиональном развитии будущих педагогов; исследовать особенности отношения будущих педагогов к трудным жизненным ситуациям (ТЖС) и его связь с мировоззренческими ориентирами, метафорическим дискурсом и характером профессиональной направленности.

Научная новизна исследованиясостоит в расширении культурно-исторического подхода для анализа развития личности в условиях современной трансформации общества и военного времени. В работе впервые предложен педагогический подход к анализу профессиональной идентичности через изучение метафорического дискурса будущих педагогов как инструмента диагностики и развития профессионального сознания, влияния доминирующих мировоззренческих установок на выбор педагогических стратегий в трудных ситуациях; представлены взаимосвязь мировоззренческих ориентиров, метафорического дискурса, новые механизмы становления профессионализма через языковые практики; систематизированы метафорические конструкты в контексте развитияпрофессиональной направленности личности педагога, что позволяетдиагностировать уровень профессиональной зрелости через анализ речи, выявлять проблемные зоны в формировании профессиональной идентичности. Показана педагогическая ценность анализа «трудной жизненной ситуации» в профессиональной подготовке какспособа развития профессиональной устойчивости, средства формирования этических ориентиров педагога.В рамках культурно-исторической парадигмы рефлексия в контексте творческой направленности личности впервые представлена не просто как когнитивный процесс, а как механизм:

– извлечения уроков из исторического и личного опыта;
– проектирования будущего на основе осмысления прошлого;
– формирования устойчивой идентичности в условиях неопределённости.

Теоретическая значимость исследования связана с созданием теоретической базы для разработки программ повышения квалификации, учитывающих мировоззренческий аспект профессионального развития, важность работы с ценностно-смысловыми конструктами на всех этапах профессионального пути педагога; механизмами формирования профессиональной идентичности через призму языковых практик и когнитивных конструктов, представлениями о роли рефлексии и смыслообразования в профессиональном развитии будущих педагогов; обоснованием необходимость включения дискурсивных практик в образовательный процесс; демонстрирует, как анализ собственной речи и метафор может стать инструментом профессионального самопознания, новых подходов к развитию ценностно-смысловой сферы будущих педагогов; с точки зрения теории педагогической коммуникации показывает, как метафоры структурируют профессиональное мышление и влияют на способы взаимодействия с учениками и коллегами; выявляет связь между языковыми моделями и стилем педагогической деятельности.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы для разработки программ профессиональной подготовки педагогов, направленных на формирование ценностно-смысловой основы развития профессиональной культурной идентичности и становления творческой направленности личности.

Теоретическая основаисследования – культурно-исторический подход; методы: дискурсивный анализ и когнитивно-семантический анализ метафор, методы категоризации и типологизации, а также интерпретативный метод для осмысления результатов в контексте профессионального развития личности. В ходе качественного анализа были выявлены повторяющиеся смысловые модели и группы значений психологического понятия «трудная жизненная ситуация». Особое внимание уделялось их роли в развитии творческой направленности личности будущих педагогов и формировании беспристрастных профессиональных отношений. Определены тематические категории, на основе которых группируются метафорические образы. Указанные методы в совокупности позволяют не только диагностировать текущее состояние профессионального развития будущих педагогов, но и проектировать педагогические условия для его целенаправленного формирования через работу с языковыми и когнитивными структурами.

Границы системы значений и смыслов личности, воплощаясь в метафорических образах, формируют *мировоззренческую модель* – универсальный язык описания и осмысления индивидуального и коллективного опыта взаимодействия людей в рамках конкретной культуры, включая их восприятие, переживание и преодоление жизненных ситуаций.

Мировоззренческая модель выполняет две взаимосвязанные функции:

1. Коммуникативную: обеспечивает передачу опыта через кодирование личного переживания и декодирование опыта других людей. Например, внутреннее состояние субъекта «Растерянность и невозможность принять решение: множество вариантов, каждый со своими плюсами и минусами, и ни одного очевидного выбора» может быть закодировано в образ «Стою на перекрёстке сотен дорог – все тропинки манят и путают, а компас сломался». Эффективность такой коммуникации объясняется более сильным эмоциональным воздействием образа по сравнению с абстрактным понятием.

2. Культурно-семиотическую: создаёт возможность «связать знак со значением, перевести и интерпретировать мир номинаций в мир смыслов» [8]. Иными словами, она позволяет аккумулировать и транслировать сложные смыслы, обеспечивая их понимание и сохранение в рамках культурной традиции.

Мировоззренческая модель выполняет двойственную роль в осмыслении опыта переживания.

С одной стороны, она выступает как культурный код, вмещающий множество смыслов. Например, метафорический образ горы не сводится к абстрактному обозначению трудности, он актуализирует целый спектр чувственных впечатлений: массивность глыбы, высоту, шершавую каменистую поверхность под ногами, пронизывающий холод на вершине, физическую усталость при подъёме.

С другой стороны, тот же образ приобретает символическое значение: гора становится символом достижения цели и духовного роста, а выражение «преодолеть гору» интерпретируется как метафора самопревосхождения или победы над обстоятельствами.

Особый интерес представляет метафорический потенциал понятия «трудная жизненная ситуация» (ТЖС), активно используемого в российской психологии копинга. Отсутствие прямых эквивалентов в англоязычном научном дискурсе (где аналогичные явления описываются терминами negativelifeevent и stressor) указывает на выраженную культурную специфику этого понятия.

В соответствии с философской позициейконструктивизма постулируется, что познаваемый мир не является независимой реальностью, которую субъект пассивно отражает, а представляет собой продукт его собственной познавательной активности. Эта активность может носить как коллективный характер, так и реализовываться на уровне трансцендентального субъекта (в традиции И. Канта).

В отличие от классической теории отражения, конструктивизм рассматривает процессы восприятия и мышления как созидательные: субъект не просто фиксирует свойства внешнего мира, а активно конструирует его посредством когнитивных структур [9; 10]. Ключевой тезис конструктивизма состоит в том, что субъект в процессе познания и деятельности имеет дело не с «вещью в себе», а с собственной системой представлений. Познание осуществляется через идеализации, абстракции и модели, которые определяются текущими познавательными возможностями и ограничениями субъекта. Таким образом, субъект не может выйти за пределы собственной когнитивной перспективы, он всегда постигает мир через призму собственных конструктов.

Отсюда вытекает ряд следствий. Во-первых, проблема множественности реальностей, их соизмеримости, а также их *переводимости* и понимания субъектами, живущими, вообще говоря, в разных перцептивных иконцептуальных мирах.И то, как мы понимаем мир, зависит от двух групп факторов: телесных – нашего физического и эмоционального состояния, ситуационных – контекста, в котором происходит познание.В результате у каждого формируется уникальная картина реальности, и эти картины не всегда можно сопоставить: проблема телесных и ситуационных детерминант познания, делающих реальности различных субъектов принципиально несоизмеримыми. В-третьих, когда субъект не отражает, а создаёт реальность, закономерно возникает вопрос о принципах этого созидания.

В.А. Лекторский существенно смягчает радикализм философского конструктивизма, смещая акцент на коммуникативные процессы как ключевые для формирования реальности субъектов. Он подчёркивает, что именно взаимодействие и обмен смыслами между людьми не только конструируют общую картину мира, но и задают границы индивидуальной свободы. Свобода, отходя от традиционного подхода, здесь понимается как взаимное признание: я принимаю другого, а другой принимает меня, будь то другой человек, иная культура, природные или социальные процессы, а также глубинные слои собственной психики [11].

Этот подход особенно релевантен для изучения мировоззренческих ориентиров будущих педагогов, поскольку:

– педагогическая деятельность по своей природе коммуникативна – она строится на взаимодействии с учениками, коллегами, родителями, культурными традициями и социальными институтами;

– мировоззрение педагога формируется в диалоге с профессиональным сообществом, образовательной средой и культурным контекстом;

– профессиональная направленность педагога предполагает не односторонний контроль, а взаимное признание – готовность принимать другого (ученика, коллегу, иную точку зрения) и быть принятым;

– методологически мы отходим от традиционного подхода, ориентированного на строгие научные определения, и сосредотачиваемся на анализе метафорических образов и смысловых конструктов [12].

Такой выбор обусловлен следующими соображениями:

1. Метафоры отражают коммуникативные модели мышления: они фиксируют, какие образы и аналогии используются в педагогическом дискурсе для описания профессии, обучения, взаимодействия с учениками.

2. Через метафоры выявляются культурные коды – те устойчивые представления о роли педагога, которые укоренены в обществе и передаются через язык.

3. Анализ метафор позволяет увидеть профессионально-стратовые измерения: как различаются мировоззренческие установки у будущих педагогов разных специальностей (дошкольное образование, предметники, психологи и т. д.).

4. Метафоры раскрывают неосознаваемые слои профессионального самосознания – те установки, которые не формулируются явно, но проявляются в языке и образах.

Таким образом, дискурсивный анализ метафор и смысловых конструктов выявил культурные коды и профессионально-стратовые измерения понятия ТЖС, что послужило теоретико-методологической основой изучения мировоззренческих ориентиров будущих педагогов в структуре их профессиональной направленности. Было проведено исследование. Эмпирическую выборку составили студенты Херсонского государственного педагогического университета (ХГПУ) и Крымского федерального университета (Гуманитарная педагогическая академия, филиал). Выборка смешанная, включает студентов-магистрантов (всего 48 чел., средний возраст 28 лет, 85% жен.) и бакалавров (46 чел., средний возраст 26 лет, 65% жен). Среди них (48) психология и (46) «межинститут» (филология, дизайн, прикладная информатика, туризм, логопедия). При этомпервое исследование было проведено в 2022 году (май) на контингенте студентов КФУ (20 психологов и 26 студентов других направлений). Аналогичное исследование было проведено в мае 2026 года на контингенте студентов ХГПУ (28 педагогов-психологов и 20 логопедов).

В ходе качественного анализа были выделены повторяющиеся смысловые паттерны и кластеры значений психологического понятия «трудная жизненная ситуация», осмысленыкатегории (темы), служащие основанием для группировки метафорических образов [13].

Инструкция была следующей. Уважаемые студенты! Подумайте, какие образы рождаются в вашем сознании, когда вы слышите слова: «трудная жизненная ситуация», «трудность», «преграды на пути», «стихия», «борьба», «исчерпанность или дефицит ресурсов», «болезнь», «средства защиты», «внутренние переживания», «игра и лабиринт», «(дис)баланс», «труд», «стрессор», «повреждения», «восхождение», «приобретения знаний и постижения истины», «возделывание и взращивание», «ремесло», «управление», «структурирование», «ТЖС» (повтор с целью обобщения). Придумайте метафору для каждого слова, такую, которая отражает ваше восприятие и опыт. Коротко (1–2 предложения) объясните, почему именно этот образ оказался вам ближе.

Исторически понятие «трудная жизненная ситуация» получило распространение в российской научной литературе после публикации первых отечественных работ о совладании с трудностями [14; 15; 16]. На фоне напряжённых событий четырёхлетнего периода Специальной военной операции (СВО) культурно-исторический контекст выступал ключевым фактором дифференциации коннотаций понятия ТЖС для студентов. Как показало наше исследование, это привело к существенной трансформации субъектной мировоззренческой модели будущих педагогов за период 2022–2026 гг.

Произошла трансформация от пассивно-тревожного состояния к экзистенциально-философскому мировоззрению через понятие трудная жизненная ситуация. Первое исследование проводилось в начале СВО (май 2022 г.), подобное исследование – в мае 2026 года. Суть идеи в том, что за этим стоит целостная система динамических сил («психологическое поле» по К.Левину).С одной стороны, интенсивность и продолжительность воздействия травматического фактора, с другой –влияниеуниверситетской среды, педагогической работы в диалоге со студентами, закон, отражающий каузально-генетический тип процесса [17].

Качественный анализ метафорических образов проводился в двухвременных группах (*группа 1:* начало СВО, *группа 2*: спустя четыре года) посмысловым категориям ТЖС:

1. Тема преграды на пути *какидея жизни какпути, а трудности как препятствия на нем*раскрывается в *группе 2* в следующих метафорических образах: *«Преграды на пути – это кочки на лесной тропинке: их не убрать, но можно обойти или перешагнуть, если смотреть под ноги. Этот образ говорит мне о том, что я привыкла не ждать «идеальной дороги», а действовать в тех условиях, которые есть»; ««Жизнь – холст: препятствия – как неожиданные пятна краски, мудрый художник не стирает их, а вписывает в общую картину, делая её глубже и ярче».*

Эта же тема раскрывается в *группе 1* как ситуации острого кризиса, часто как глубокий конфликт без ощущения выхода, при этом выделены образы: *«Шторм в открытом море – человек на утлой лодке, вокруг буря, не видно берега»; «Обрушившийся мост – путь назад отрезан, вперёд – пропасть».*

2. Тема стихии, передающей ощущение неконтролируемой внешней силы, хаоса, воплощается для *группы 2*, например, в следующих образах: *«Для меня стихияименно такое состояние, когда события кружат вихрем, и бесполезнопытаться их контролировать. Остаётся только довериться ритму, найти в этомхаосе свою мелодию и двигаться вместе с потоком, не теряя себя».*

Для студентов *группы1* тема стихии выражается в метафорах: *«Буря и шторм»; «Стихийное бедствие»; «Разрушительная волна»; «Смерч, который сносит все на своем пути»; «Огонь и эмоциональное выгорание».*

3. Тема борьбыв *группе 2* подчеркивает необходимость противостояния, сопротивления: *«Борьба – сражение, бой человека со своими внутренними страхами и проблемами»; «Борьба – щит веры: духовная стойкость как защита от любых испытаний»; «Меч справедливости: борьба за правое дело, олицетворение закона и правды»; «Крепость духа – духовная стойкость как защита от любых испытаний».*

Для *группы 1* тема борьбы связана с другими образами: *«Катастрофа», «Борьба с обстоятельствами»; «Тяжесть: непосильная ноша»; «Груз проблем»; «Давление времени, сжимающего купола».*

4. Тема повреждения в *группе 2* указывает на уязвимость, нарушение привычного или благоприятного течения событий. Пример метафорических образов и интерпретаций: *«Я воспринимаю уязвимость не как катастрофу, а как текстуру опыта. Без повреждений нет индивидуальности»; «Повреждения – царапины на коре дерева, они не убивают, а становятся частью узора».*

Примеры метафорических образов в *группе1* связаны с образами неотвратимой внезапной опасности и ущерба: *«Падающий на голову кирпич»; «Негативные эмоции, удар»; «Израненная морская звезда, выброшенная волной на берег и погибающая»; «Разрушенное строение, развалины дома»*.

6. Тема болезнидля *группы 1* фокусируется на метафорах, вызывающих страх, сочувствие, гнев с акцентом на внешние обстоятельства: *«Инфекция»; «Эпидемия», «Вирус», «Стресс», «Травмы»*.

Группа 2: метафоры используются для описания общественных процессов, где важны коллективная ответственность и забота: *«Иммунитет общества»; «Социальная реабилитация»; «Эпидемия равнодушия»; «Забота как профилактика»; «Экосистема»*.

7. Тема средств защиты в *группе 1* имеет преимущественно материальный правовой фокус с целью сохранения физического благополучия, имущества, социального статуса, выражается в физических средствах: замки, сигнализации, камеры видеонаблюдения, системы контроля доступа, ограждения; правовых механизмах: обращение в правоохранительные органы, использование законов для защиты прав.

Для *группы 2* свойственен активный экзистенциальный уровень метафор защиты: *«Фонарь в темноте – решимость освещает лишь небольшой участок пути, но позволяет сделать следующий шаг, даже если весь маршрут неизвестен»;* «*Внутренний компас – совесть указывает направление, когда внешние ориентиры размыты; «Сеть взаимопомощи – люди связаны невидимыми нитями заботы, защита достигается не изоляцией, а укреплением связей»*.

8. Тема внутренних переживанийпроявляется в *группе 1* в метафорах внешних событий: *«Сигнализация», «Атака страхов», «Маяк», «Рифы и мели», «Гиря на ногах», «Болото»,* помогающих найти способы «выбраться из болота» или защититься от поражения.

Для *группы 2* метафоры выступают как инструменты, позволяющиепревратить тревогу в ресурс, а абсурд – в поле для творчества: *«Осуждён быть свободным – человек «приговорён» к свободе и не может переложить ответственность на обстоятельства, Бога или других»; «Сизифов труд – абсурдность не отменяет ценности усилия: сам выбор продолжать – это утверждение смысла»; «Диалог глухонемых – попытка общения, где слова искажают мысль, а слушание подменяется ожиданием своей очереди говорить. Тем не менее диалог – единственный путь к пониманию»*.

9. Тема игры и лабиринта: в одном случае (*группа 1*) речь идёт о конкретных формах деятельности, которая носит развлекательный, развивающий или тренировочный характер, часто связана с правилами, соревнованием или творческим самовыражением. *«Лабиринт с подсказками – обучение через навигацию: знаки, карты, символы как инструменты ориентации в сложной среде»; «Квест-комната – развлекательная задача на командное решение головоломок с ограниченным временем»; «Путь инициации» – символическое прохождение испытаний для перехода на новый уровень (обучение, карьерный рост, личностный кризис)»*.

Во второй группе скорее речь идето философскихметафорах существования и поиска смысла: *«Зигзаг сценария – тупик – не конец пути, а сигнал сменить стратегию: вернуться, подняться на другой уровень, пробить стену»; «Трансформация чудовища – принятие превращает Минотавра из пожирателя в проводника (он знает все ходы лабиринта)»; «Кризис как маркер – достижение тупика означает, что старая модель поведения исчерпана, пора к новому пониманию»*.

10 Тема труда. В одном случае (*группа 1*) метафора – это конкретный результат (продукт, услуга, доход): *«Просеивать песок в поисках крупиц – кропотливый труд по отбору лучшего»; «Извлекать прибыль – финансовый результат труда как цель деятельности»; «Обменивать время на деньги – труд как товар»; «Пожинать плоды» – получать доход или продукт как итог долгого труда»*.

В другом случае *(группа 2)* метафоры труда как преобразования, созидания, воплощения замысла и исследования, где акцент смещается с конечного результата на процесс, смысл и духовное измерение: *«Лепить из глины – формировать нечто новое, чутко реагируя на материал»; «Вдохнуть жизнь – оживлять проект: актёр оживляет роль, учитель – знания, дизайнер – пространство»; «Священное строительство – труд как служение: врач лечит, учитель воспитывает, инженер создаёт безопасную среду»*.

Слово **«труд»** является однокоренным со словом «трудный», определяющим в русском языке «этически значимую и всегда оцениваемую положительно деятельность, требующую напряженных усилий человека» [18, с. 64]. Тем самым в понятии ТЖС эпитет «трудная» указывает на то, что ситуация требует повышенных усилий.

Сравнивая понятия «ТЖС» и «стрессор», необходимо отметить, что психологический стресс, согласно общепринятой в мировой психологии когнитивной теории стресса и копинга Р. Лазаруса, возникает, когда требования среды превышают ресурсы субъекта [19]. При этом ресурсы и усилия не являются тождественными понятиями. Если ресурсы – это имеющиеся средства, которые можно использовать в случае необходимости, то усилия – это приведение ресурсов в активное состояние, их напряжение [16]. Тем самым различие дефиниций «стрессор» и «ТЖС» состоит в том, что ТЖС – более широкое понятие. Это ситуация, которая субъективно воспринимается человеком как сложная, нарушающая его жизнедеятельность, но не обязательно связанная с острым дефицитом ресурсов, что, таким образом, позволяет исследовать копинг не только при недостатке ресурсов, но и при их достаточности и избыточности.

В рамках ТЖС копинг может быть не только реактивным (реакция на проблему), но и *проактивным* (предупреждение проблем, поиск возможностей).

Сравнение метафор ТЖС у студентов в двух временных периодах исследования позволяет увидеть, как глобальные социально-культурные изменения повлияли на восприятие и способыосмысления трудностей.

Во втором временном периоде ТЖС метафорически интерпретируется как *«экзамен жизни: сложная задача, проверяющая не знания, а глубину души и способность оставаться человеком»; «строительный материал: обломки прежнего мира складываются в фундамент нового, более осознанного существования»*.

Согласно такой модели, преодоление трудностей выполняет две функции:

- экзистенциальную – придаёт жизни подлинность и смысловую глубину;
- трансформационную – формирует когнитивную установку на обнаружение позитивных аспектов в сложных обстоятельствах.

В системе метафорических репрезентаций трудностей, успеха и неудачи заметное место занимает образ подъёма персонажа в гору или же по лестнице, кодирующий *два противоположных сценария* личностной динамики: 1) *сценарий преодоления*: субъект выступает как агент действия, реализующий волевое усилие *для восхождения*, либо как *субъект достижения*, зафиксированный на вершине в состоянии успеха; 2) *сценарий фрустрации*: субъект характеризуется дефицитом ресурсов (физических, эмоциональных, когнитивных), что выражается через образы:

- избыточной нагрузки («рюкзак с ненужными кирпичами»);
- исчерпанности внутренних резервов;
- внешнего барьера, блокирующего дальнейшее продвижение.

С этим связана попытка рассмотреть два ракурса ТЖС: ситуации, воспринимаемые как безвыходные, и ситуации, воспринимаемые *как жизненные задачи* [12].

Переосмысливая известное высказывание З. Фрейда, можно предположить, что метафора, созданная участником исследования, становится «царской дорогой» к пониманию сущностных смыслов личности относительно трудной жизненной ситуации – доступом, который закрыт при использовании стандартизированных методов (опросников и т. п.).

Мировоззренческий культурный код «трудность = тяжесть» концептуализирует трудную жизненную ситуацию как бремя, требующее преодоления («нести», «вынести», «пережить»). В рамках этой модели ТЖС метафорически предстаёт либо как преграда, либо как хаотическая неконтролируемая стихия, подчёркивающая уязвимость человека, что в совокупности конструирует образ субъекта, ориентированного не на изменение ситуации, а на сохранение собственной целостности в условиях внешних вызовов.

С другой стороны, в *группе 2* метафорический ряд «восхождение», «постижение», «взращивание», а также «переживание» репрезентирует не стрессовое состояние, а культурно обусловленные стратегии совладания. Они позиционируют субъекта как активного агента, способного ксозданию новых личностных смыслов, достижению значимых результатов, трансформации идентичности.

В русском языке глагол «пережить» (в значении преодоления горя или трудности) и отглагольное существительное «переживание» образуют смысловую пару, отражающую специфику отечественной психологической мысли. Термин «переживание», разработанный в трудах Л.С. Выготского, Ф.Е. Василюка и других учёных, не имеет полных аналогов в англоязычной психологии, так же, как и понятие трудной жизненной ситуации (ТЖС) [20; 21].

При этом глагол «пережить» несёт в себе двойственное восприятие времени:

- линейное – как движение вперёд, преодоление и выход из ситуации («выстоять», «остаться в живых»);
- циклическое – как возможность повторного переживания, возврата к опыту («заново испытать»), что подчёркивается семантикой приставки «пере-».

Таким образом, в русской культурной традиции «трудная жизненная ситуация» раскрывается как «труд», где усилие по созданию смысла выступает источником духовного преображения. Преодоление трудностей придаёт жизни глубину и формирует способность видеть в них позитивные аспекты. Метафоры труда («восхождение», «постижение») кодируют стратегии выхода из кризиса и позиционируют человека как созидателя новых смыслов и профессиональной культурной идентичности.

Добавим еще в контекст некоторыеметафоры, характеризующиесимволическую систему культурных смыслов участников эксперимента.

Тема восхождения в *группе 2* раскрывает, что непрерывные усилия позволяют преодолевать новые рубежи и подниматься на новые вершины*: «подъем персонажа в гору»; «альпинист, штурмующий скалу»*; «*Это про тодвижение вперёд, про тот внутренний компас, который не даёт остановиться»*.

Тема приобретения знаний и постижения истины, наиболее характерная для студенчества, воплощается по-новому: раньше метафоры *«учебные аудитории», «письменный стол», «книги, конспекты, ручки, свет (лампа)», «монитор компьютера, кофе»*, теперьметафоры *«истина», «ясность»:*

«Приобретения знаний и постижения истины – не заполнение кувшина, а очищение линзы: мир становится чётче, но не меняется».

«*Истина для меня – не новая информация, а уменьшение искажений, преодоление через ясность»*.

В заключительном контексте образ трудной жизненной ситуация студентами *группы 2* описывается как *«личностный рост через испытания»; «твой собственный пример для усилий других»; «иногда необходимый воспитательный ресурс для молодого человека, ведущий к преобразованию его жизненных ценностей»; «трудность может быть рассмотрена как противоположность жизни бессмысленной, легкомысленной, бесполезной, пустой».*

Таким образом, смысловой переворотсвязан с переходом от трудности как препятствия, стихии, источника разрушений к труду как преобразованию, созиданию, благородному усилию. Предполагается мобилизация физических и душевных сил, концентрация внимания, работа над собой и обстоятельствами, содержащаяв себе потенциал самоизменений и роста. Более того, трудная ситуация приобретает привлекательность, потому что она есть среда для проявления скрытых сторон характера и ресурсов (что отвечает потребности самопонимания и самопознания) и одновременно горнило, в котором осуществляется ковка личности (самовоспитание и саморазвитие).

Рассмотренныеположения позволяют проследить связь между анализом интерпретаций опыта взаимодействия в трудных жизненных ситуациях (ТЖС) и *развитием беспристрастности отношений* в контексте формирования творческой профессиональной направленности личности будущих педагогов.

Как отмечает Н.Е. Харламенкова [22, с. 16], обретение мудрости требует постоянной работы над собой: стремления искать и находить смысл происходящего, кропотливого труда над собственной личностью. Анализ опыта взаимодействия в ТЖС выступает необходимой практикой для реализации этих задач. Столкновение с трудностями:

- побуждает к рефлексии, осмыслению собственных реакций, мотивов, ценностей;
- помогает увидеть ситуацию с разных сторон, что развивает способность к беспристрастной оценке;
- формирует устойчивость к неопределённости и неоднозначности, снижая эмоциональную предвзятость.

Развитие беспристрастности в отношениях проявляется в том, что личность учится воспринимать других людей и ситуации без жёстких оценочных ярлыков, способна учитывать множество перспектив и контекстов, не застревая в одной точке зрения, проявляет гибкость в общении, сочетая уважение к собственным границам с открытостью к позиции Другого.

Эта способность напрямую связана с творческой направленностью личности.

Творчество требует:

- открытости новому опыту;
- готовности выходить за рамки привычных схем;
- умения видеть потенциал в противоречиях и неопределённости.

Допущение о привлекательности трудности дополняет эту картину, объясняя феномен активного стремления человека к преодолению вызовов [23]. Речь идёт не просто о «терпении» трудностей, а о сознательном их создании как для себя, так и (в более зрелой форме) для других в целях личностногороста. Это подтверждается исследованиями, где показано, что:

– преднамеренное усложнение задач стимулирует поиск нестандартных решений;

– преодоление продуманно созданных препятствий развивает креативное мышление;

– взаимодействие в условиях управляемой трудности учит выстраивать продуктивные отношения, основанные на взаимном уважении и поддержке, а не на конкуренции или подавлении [24; 25].

Таким образом, цикл выглядит следующим образом:

1. Опыт в ТЖС → анализ и рефлексия → обретение мудрости (по Харламенковой [22]).
2. Осознание ценности трудностей → преднамеренное создание вызовов → развитие творческой активности (по Поддьякову [23]).
3. Преодоление трудностей в общении → формирование беспристрастности → углубление творческой направленности личности (по Битюцкой и Петровскому [24; 25]).

В итоге *беспристрастность* выступает не как равнодушие, а как зрелая позиция, позволяющаяобъективно оценивать себя и других, видеть в конфликте источник развития, а не угрозу, направлять творческую энергию на созидание, а не на защиту или противостояние. Такой подход создаёт устойчивую основу для личностного роста и конструктивного взаимодействия в социуме.

Для педагога беспристрастность в оценке – основа этичной и эффективной работы: это позволяет адекватно видеть свои сильные и слабые стороны, избегать профессионального выгорания и синдрома «всезнающего эксперта».

Творческая направленность личности напрямую влияет на профессионализм педагога:

Беспристрастность освобождает от догм и шаблонов. Например, разработка индивидуальной программы поддержки для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) или психолого-педагогического сопровождения ветеранов СВО [26; 27].

Инновации в практике. Готовность экспериментировать (с опорой на научную базу) ведёт к созданию авторских программ профилактики, коррекции, развития.

Созидательная атмосфера. Беспристрастный специалист создаёт пространство, где ученик/клиент чувствует себя в безопасности, может проявлять инициативу и раскрывать потенциал. Это особенно важно в работе с травмированными детьми, подростками группы риска и т. д.

Профилактика профессиональной деформации. Творческий подход снижает риск формализма, цинизма и эмоционального истощения: педагог-психолог видит не «очередной случай», а уникальную задачу.

Исследование показало значение и роль ТЖС в развитии самосознания, рефлексивных навыков, профессиональной направленности личности будущих педагогов, различие двух культурных кодов «трудность = тяжесть» и «трудность = труд»в роли человека при взаимодействии с ТЖС. При модели «трудность = тяжесть» личность воспринимает ТЖС как бедствие. Это провоцирует пассивность, фокусировку на страданиях и может стать причиной дисфункциональных способов совладания. В рамках модели «трудность = труд» ТЖС осмысляется как задача. Человек занимает активную позицию субъекта деятельности, что способствует мобилизации ресурсов, развитию воли и профессиональному росту. Таким образом, культурный код задаёт стратегию совладания с трудностями и напрямую влияет на траекторию личностно-профессионального развития педагога.

Применение категориального аппарата «труд», «преграды на пути», «стихия», «борьба», «дефицит ресурсов», «болезнь», «средства защиты», «внутренние переживания», «стресс», «повреждения», «восхождение», «постижение истины», «возделывание и взращивание» к анализу ТЖС позволяет эксплицировать культурно значимые смыслы, закреплённые в русскоязычной картине мира. В этой перспективе преодоление ТЖС предстаёт как специфическая духовная работа: процесс смыслопорождения, в ходе которого переживание страдания трансформируется в нравственно-ценностную деятельность. Кульминацией этого процесса становится превращение страдания в добродетель: героическое напряжение сил (ассоциативно отсылающее к пушкинской формуле «упоения в бою» как предельной интенсивности борьбы) и установка на осмысленность страдания выступают катализаторами духовного преображения и обретения внутренней истины своего пути. Привлекательность трудностей как экзистенциального вызова обусловлена культурной мифологизацией акта сверхусилия и ритуальной семантикой прохождения испытаний. В основе этого феномена лежит антропологическая установка максимализма: готовность к предельной самоотдаче как способу экзистенциальной самореализации личности. В этой установке соединяются воодушевляющие смыслы, которые побуждают человека к активности, и вера человека в то, что в ходе испытаний актуализируются скрытые ресурсы его личности.

Коллективная природа труда в русской культурной модели восприятия ТЖС носит двунаправленный характер: с одной стороны, труд ориентирован на получение общественно значимого продукта, это особенно присуще профессиям, предполагающим самоотдачу, где «дело, которому ты служишь», осмысляется как благо (не только для других людей, но для себя). С другой стороны, совладание с трудной ситуацией включает коллективные формы: «разговор по душам» становится не просто поиском поддержки, но и способом создания общего смыслового поля, которое предполагает взаимный обмен восприятием ситуации. В рамках мировоззренческой модели восприятия трудных жизненных ситуаций (ТЖС) сосуществуют две концепции времени, дополняющие друг друга. С одной стороны, доминирует линейная модель: жизнь осмысляется как путь с определённой траекторией, а ТЖС выступает в роли поворотной точки, способной изменить направление этого движения. С другой стороны, сохраняется архаичная циклическая модель, укоренённая в аграрной традиции: жизнь уподобляется природному циклу от вспашки и посева через созревание к сбору урожая, где каждый этап закономерно сменяется следующим, а трудности воспринимаются как неотъемлемая часть повторяющегося ритма бытия.

Анализ семантики языковых средств (эпитетов, метафор) и их влияния на формирование мировоззренческих ориентиров будущих педагогов в период кардинальных общественных перемен позволил определить специфику развития культурной идентичности и становления гуманистически ориентированной профессиональной позиции. Формирование беспристрастности как зрелой профессиональной позиции – не просто этическая норма, а ключевой элемент профессиональной направленности будущего специалиста. Она позволяет сохранять баланс между эмпатией и объективностью, превращать вызовы (конфликты, трудности, неопределённость) в возможности для развития личности и коллектива, реализовывать творческий потенциал в созидательной профессиональной деятельности.

Будущие специалисты, освоившие этот подход, создают поддерживающую образовательную среду, снижают стресс и помогают трансформировать негатив-

ный опыт в ресурс, формируя у человека внутреннюю устойчивость через рефлексию и осмысление пережитого.

В условиях современной общественной трансформации культурно-исторический подход [20] акцентирует внимание на диалоге личности с меняющимся миром, роли технологий и глобализации, необходимости переосмысления идентичности и важности рефлексии. Он требует гибких методологических инструментов для анализа сложных и динамичных процессов развития личности в XXI веке.

В культурно-историческом ключе война не просто меняет среду, она перестраивает культуру: ломает старые нормы, рождает новую лексику и символы, а в системе ценностей на первый план выходят солидарность, патриотизм, взаимопомощь и страх одновременно. Педагогика в условиях военного времени приобретают принципиально важные ориентиры, направленные на сохранение личности, поддержку психического здоровья и формирование жизненно важных навыков, сохранение личности и развитие жизнестойкости, воспитание ответственности за будущее, гражданской активности, способности к диалогу.

Анализ опыта в ТЖС помогает обрести мудрость: через рефлексию и осознание связи с историей мы учимся извлекать уроки и осознанно проектировать будущее.

Таким образом, в ходе исследования была достигнута поставленная цель, все задачи решены, научная новизна обоснована. Считаем, что исследование представляет интерес для преподавателей педагогических и психологических дисциплин, методистов, разрабатывающих программы профессиональной подготовки педагогов, а также для студентов педагогических направлений.

Библиографический список

1. Непомнящая Н.И. *Психодиагностика личности. Теория и практика:* учебное пособие для студентов вузов. Москва: Владос, 2001.
2. Мясищев Н.В., Ковалев А.Г. *Характер.* Психические особенности человека. Ленинград: ЛГУ, 1957; Т. 1.
3. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Москва, 1998.
4. Давыдова Г.И., Шебанова В.И., Пономарев И.Е. Содержание и перспектива рефлексивно-диалогической парадигмы в педагогическом образовании. *Мирнауки, культуры, образования.* 2026; № 1 (116): 199–203.
5. Давыдова Г.И., Каткова А.С. Рефлексивно-диалогическое развитие культурной идентичности студентов в инклюзивном образовательном процессе вуза. *Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность:* материалы V Международной научно-практической конференции. Москва: МГППУ, 2019: 441–446
6. Давыдова Г.И. Развитие направленности личности в процессе образовательной подготовки педагога-психолога в вузе. *Среднее профессиональное образование.* 2019; № 1: 37–40.
7. Давыдова Г.И. Развитие творческой направленности личности в образовании: новая парадигма познания. *Философская школа.* 2018; № 4: 64–73.
8. Изотова Н.Н. Культурный код: семиотический аспект. *Культура и цивилизация.* 2020; Т. 10, № 1: 122–127.
9. Степин В.С. Конструктивные основания научной картины мира. *Конструктивизм в теории познания.* Москва: ИФ РАН, 2008.
10. Кант И. Критика чистого разума. Собрание сочинений: в 8 т. Москва: Издательство «Чоро», 1994; Т. 3.
11. Лекторский В.А. *Эпистемология классическая и неклассическая*. Москва, 2001.
12. Битюцкая Е.В. Структура и динамика образа трудной жизненной ситуации. *Вопросы психологии*. 2020; Т. 66, № 3: 116–131.
13. Мельникова О.Т., Хорошилов Д.А. *Методологические проблемы качественных исследований в психологии.* Москва: Акрополь, 2020.
14. Анциферова Л.И. *Методологические проблемы психологии развития. Принцип развития в психологии.* Москва, 1978.
15. Нартова-Бочавер С.К. *Психология личности и межличностных отношений:* учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2024.
16. Муздыбаев К. *Психология ответственности.* Москва: URSS, 2010.
17. Левин К. *Теория поля в социальных науках*. Санкт-Петербург: Речь, 2000.
18. Петрухина А.Ю. *Русский глагол: категории вида и времени: (в контексте современных лингвистических исследований):* учебное пособие. Москва: МАКС Пресс, 2009.
19. FolkmanS., LazarusR., Dunkel-SchetterC., DeLongisA., GruenR. Dynamics of a Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping, and Encounter Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology.* 1986; T. 50: 992–1003.
20. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. Москва: Издательство «Смысл»; Издательство «Эксмо», 2005.
21. Василюк Ф.Е. *Психология переживания*. Москва: Издательство Московского университета, 1984.
22. Харламенкова Н.Е. Анализ единичного случая как метод исследования личности. *Журнал практического психолога*. 2014; № 2: 9–24.
23. Поддьяков А.Н. *Компликология: создание развивающих, диагностирующих и деструктивных трудностей.* Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2014.
24. Петровский В.А. *«Я» в персонологической перспективе.* Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2013.
25. Битюцкая Е.В., Корнеев А.А. Диагностика субъективного оценивания трудных жизненных задач. *Вестник Московского университета*. Серия 14: Психология. 2023; № 1: 247–279.
26. Давыдова Г.И. Педагогическая событийность в профилактике посттравматического стрессового расстройства у участников боевых действий: рефлексивная диалоготерапия. *Мир образования – образование в мире*. 2023; № 4 (92): 224–239.
27. Давыдова Г.И., Мельник О.В. Интегральная Я-социализация лиц с инвалидностью как фактор безопасной образовательной среды: модель рефлексивного диалога в инклюзивном образовании. *Мир психологии*. 2019; № 1: 278–287.

References

1. Nepomnyaschaya N.I. *Psihodiagnostika lichnosti. Teoriya i praktika:* uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Moskva: Vlados, 2001.
2. Myasischev N.V., Kovalev A.G. *Harakter.* Psihicheskie osobennosti cheloveka. Leningrad: LGU, 1957; T. 1.
3. Andreeva G.M. *Social'naya psihologiya*. Moskva, 1998.
4. Davydova G.I., Shebanova V.I., Ponomarev I.E. Soderzhanie i perspektiva refleksivno-dialogicheskoj paradigmy v pedagogicheskom obrazovanii. *Mirnauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2026; № 1 (116): 199-203.
5. Davydova G.I., Katkova A.S. Refleksivno-dialogicheskoe razvitie kul'turnoj identichnosti studentov v inklyuzivnom obrazovatel'nom processe vuza. *Inklyuzivnoe obrazovanie: nepreryvnost' i preemstvennost':* materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: MGPPU, 2019: 441–446
6. Davydova G.I. Razvitie napravlennosti lichnosti v processe obrazovatel'noj podgotovki pedagoga-psihologa v vuze. *Srednee professional'noe obrazovanie.* 2019; № 1: 37–40.
7. Davydova G.I. Razvitie tvorcheskoj napravlennosti lichnosti v obrazovanii: novaya paradigma poznaniya. *Filosofskaya shkola*. 2018; № 4: 64-73.
8. Izotova N.N. Kul'turnyj kod: semioticheskij aspekt. *Kul'tura i civilizaciya*. 2020; T. 10, № 1: 122-127.
9. Stepin V.S. Konstruktivnye osnovaniya nauchnoj kartiny mira. *Konstruktivizm v teorii poznaniya.* Moskva: IF RAN, 2008.
10. Kant I. Kritika chistogo razuma. Sobranie sochinenij: v 8 t. Moskva: Izdatel'stvo «Choro», 1994; T. 3.
11. Lektorskij V.A. `*Epistemologiya klassicheskaya i neklassicheskaya*. Moskva, 2001.
12. Bityuckaya E.V. Struktura i dinamika obraza trudnoj zhiznennoj situacii. *Voprosy psihologii.* 2020; T. 66, № 3: 116-131.
13. Mel'nikova O.T., Horoshilov D.A. *Metodologicheskie problemy kachestvennyh issledovanij v psihologii.* Moskva: Akropol', 2020.
14. Anciferova L.I. *Metodologicheskie problemy psihologii razvitiya. Princip razvitiya v psihologii.* Moskva, 1978.
15. Nartova-Bochaver S.K. *Psihologiya lichnosti i mezhlichnostnyh otnoshenij:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2024.
16. Muzdybaev K. *Psihologiya otvetstvennosti.* Moskva: URSS, 2010.
17. Levin K. *Teoriya polya v social'nyh naukah*. Sankt-Peterburg: Rech', 2000.
18. Petruhina A.Yu. *Russkij glagol: kategorii vida i vremeni: (v kontekste sovremennyh lingvisticheskih issledovanij):* uchebnoe posobie. Moskva: MAKS Press, 2009.
19. FolkmanS., LazarusR., Dunkel-SchetterC., DeLongisA., GruenR. Dynamics of a Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping, and Encounter Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology.* 1986; T. 50: 992-1003.
20. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka*. Moskva: Izdatel'stvo «Smysl»; Izdatel'stvo «`Eksmo», 2005.
21. Vasilyuk F.E. *Psihologiya perezhivaniya*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1984.
22. Harlamenkova N.E. Analiz edinichnogo sluchaya kak metod issledovaniya lichnosti. *Zhurnal prakticheskogo psihologa*. 2014; № 2: 9-24.
23. Podd'yakov A.N. *Komplikologiya: sozdanie razvivayuschih, diagnostiruyuschih i destruktivnyh trudnostej*. Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2014.
24. Petrovskij V.A. *«Ya» v personologicheskoj perspektive.* Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2013.
25. Bityuckaya E.V., Korneev A.A. Diagnostika sub`ektivnogo ocenivaniya trudnyh zhiznennyh zadach. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 14: Psihologiya. 2023; № 1: 247-279.
26. Davydova G.I. Pedagogicheskaya sobytijnost' v profilaktike posttravmaticheskogo stressovogo rasstrojstva u uchastnikov boevyh dejstvij: refleksivnaya dialogoterapiya. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire.* 2023; № 4 (92): 224–239.
27. Davydova G.I., Mel'nik O.V. Integral'naya Ya-socializaciya lic s invalidnost'yu kak faktor bezopasnoj obrazovatel'noj sredy: model' refleksivnogo dialoga v inklyuzivnom obrazovanii. *Mir psihologii*. 2019; № 1: 278–287.

Статья поступила в редакцию 23.06.26

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-92-95

Zhu Xiangyu, *Cand. of Sciences (Philology), Lecturer, Jiangsu Normal University (Xuzhou, Jiangsu, China), E-mail: xynju050@163.com*

A COMPARATIVE STUDY OF THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN CHINA AND RUSSIA FROM THE PERSPECTIVE OF LAWS AND REGULATIONS. As world Powers, China and Russia attach great importance to the development of higher education and have integrated higher education reform into their national development strategies. Currently, China and Russia have established a distinctive legal system of higher education that guides and promotes the positive development of higher education in their respective countries. The list of disciplines, specialties and areas stipulated by the laws of China and Russia on higher education is also interrelated, this provides a solid legal guarantee for strengthening educational exchanges and cooperation between China and Russia. The author concludes that the following key common features can be identified in the evolution of legislation in both countries: the formation of a hierarchical model of education management with consistent delegation of authority from central bodies to regional and municipal structures; the gradual expansion of the autonomy of higher education institutions is a transition from directive management to legislative consolidation of academic, personnel and financial independence of universities; the growing trend of internationalization of higher education, legally enshrined in program documents and legislative acts of both countries and implemented through mechanisms of international cooperation, mutual recognition of qualifications and joint educational projects.

Keywords: **higher education, laws and regulations in the field of higher education, Sino-Russian relations**

Чжу Сянюй*, канд. филол. наук, преп., Цзянсуский педагогический университет, г. Сюйчжоу, E-mail: xynju050@163.com*

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ И РОССИИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЗАКОНОВ И НОРМАТИВНЫХ АКТОВ

Китай и Россия, будучи мировыми державами, придают большое значение развитию высшего образования и включили реформу высшего образования в свои национальные стратегии развития. В настоящее время Китай и Россия создали правовую систему высшего образования с особенностями, которая направляет и руководит позитивным развитием высшего образования в своих странах. Перечень дисциплин, специальностей и направлений, предусмотренных законами Китая и России о высшем образовании, также имеют взаимосвязь, что обеспечивает прочную правовую гарантию для укрепления образовательных обменов и сотрудничества между Китаем и Россией. Автор делает вывод о том, что можно выделить следующие ключевые общие черты в эволюции законодательства обеих стран: формирование иерархической модели управления образованием с последовательным делегированием полномочий от центральных органов к региональным и муниципальным структурам; поэтапное расширение автономии высших учебных заведений: переход от директивного управления к законодательному закреплению академической, кадровой и финансовой самостоятельности вузов; нарастание тенденции интернационализации высшего образования, юридически закреплённой в программных документах и законодательных актах обеих стран и реализуемой через механизмы международного сотрудничества, взаимного признания квалификаций и совместных образовательных проектов.

Ключевые слова: **высшее образование, законы и нормативные документы в области высшего образования, китайско-российские отношения, интернационализация образования, классификация дисциплин**

Высшее образование выступает ключевым фактором формирования интеллектуального потенциала государства и его конкурентоспособности на международной арене, что обусловливает актуальность исследования. Китай и Россия – два крупнейших государства, которые на протяжении последних десятилетий осуществляли масштабные реформы высшей школы, закрепляя их результаты в разветвлённых системах законодательных и подзаконных актов.

Несмотря на то, что отдельные аспекты правового регулирования высшего образования в каждой из двух стран изучены достаточно подробно, систематический сравнительный анализ нормативно-правовых основ высшего образования Китая и России, позволяющий выявить общие закономерности и национальную специфику, в научной литературе представлен фрагментарно.

Между тем углубление китайско-российского стратегического партнёрства и расширение двусторонних образовательных обменов делают такой анализ практически востребованным.

Цель исследования – на основе сравнительного анализа законодательного регулирования высшего образования в Китае и России выявить общие закономерности и специфику формирования правовых систем обеих стран, а также определить правовые предпосылки для развития двустороннего образовательного сотрудничества.

Задачи исследования:

1) проследить эволюцию законодательства в области высшего образования в Китае и России и охарактеризовать сложившуюся структуру нормативно-правового регулирования в каждой из стран;

2) выявить и систематизировать общие черты в развитии китайского и российского законодательства о высшем образовании, включая формирование иерархической модели управления, расширение автономии вузов и интернационализацию;

3) провести сравнительный анализ перечня дисциплин, специальностей и моделей подготовки кадров в системах высшего образования Китая и России.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые проведён целостный сравнительный анализ нормативно-правовых баз высшего образования Китая и России в их исторической динамике, позволивший установить типологическое сходство правовых систем двух стран и выявить конкретные соответствия между каталогами дисциплин и направлений подготовки.

Теоретическая значимость работы состоит в обогащении методологического аппарата сравнительного образовательного правоведения и обосновании конвергентных тенденций в правовом регулировании высшего образования двух государств, развивающихся в различных политико-правовых контекстах.

Практическая значимость определяется возможностью использования полученных результатов при разработке механизмов взаимного признания квалификаций, проектировании совместных образовательных программ и совершенствовании нормативной базы китайско-российского сотрудничества в сфере высшего образования.

Методологическую основу работы составляет сравнительный метод, обеспечивающий сопоставление нормативных актов двух правовых систем с целью выявления общих закономерностей и национальной специфики регулирования высшего образования. Историко-правовой метод позволил проследить хронологическую динамику формирования законодательной базы каждой из стран от первых базовых актов до современного состояния. Системно-структурный метод применён для анализа иерархической организации нормативно-правовых систем высшего образования (от конституционных норм через законы и подзаконные акты к ведомственным и региональным документам). Метод документального анализа использован при работе с первичными источниками: текстами конституций, федеральных и национальных законов, государственных программ, правительственных постановлений и ведомственных актов министерств образования обеих стран. Для сопоставления каталогов дисциплин и направлений подготовки применён метод классификации и систематизации.

Проведённый в рамках данного исследования теоретический анализ охватывает нормативно-правовую базу высшего образования Китая и России по состоянию до конца 2025 года включительно. Нормативные изменения, вступающие в силу с 2026 года (в частности, новая модель высшего образования в России), не включены в настоящее сравнительное исследование, поскольку они находятся на начальном этапе реализации, и их полноценная оценка требует отдельного изучения по мере накопления правоприменительной практики.

Рассмотрим отдельные аспекты изучаемой проблемы развития высшего образования в Китае и России в контексте введённых законов и нормативных актов, начиная с конца XXв. (90-е годы) и заканчивая 2025 годом включительно.

1. Построение законов и нормативных актов в области высшего образования в Китае и структура высшего образования. После реформы и открытости Китай постепенно создал относительно полную систему образования и вывел национальную деятельность по управлению образованием на путь легализации [1].

Закон Китайской Народной Республики (КНР) о высшем образовании, обнародованный в 1998 году [2], ознаменовал собой первый случай, когда в Китае были всесторонне и систематически разработаны и спланированы все аспекты высшего образования на правовом уровне, что ознаменовало собой официальное начало построения правовой системы высшего образования в Китае. С тех пор Государственный совет и Министерство образования последовательно опубликовали такие документы, как «Мнения об усилении правового строительства в сфере образования» (1999), «План всестороннего продвижения управления школами в соответствии с законом» (2012), «Временные меры по разработке уставов высших учебных заведений» (2012), «Мнения о поддержании и совершенствовании системы ответственности директоров под руководством партийных коми-

тетов обычных высших учебных заведений» (2014). В декабре 2015 года Китай внес поправки в Закон о высшем образовании и провел углубленную работу по пересмотру политики в области образования, задач и целей подготовки кадров.

Правовое регулирование высшего образования в Китае опирается на конституционные нормы и выстроено в виде многоуровневой иерархии. Ядро – три базовых акта: «Закон об образовании», «Закон о высшем образовании», «Положение о степени». К ним примыкают 4 административных правила, в том числе «Временное положение о создании обычных колледжей и университетов», а также свыше 30 ведомственных документов, среди которых «Положение об управлении студентами обычных колледжей и университетов». Замыкают конструкцию нормативные акты местных органов власти.

2. Построение нормативно-правового регулирования высшего образования в России и эволюция структуры высшего образования. В 1991 году в новообразованной Российской Федерации начался комплексный процесс реформ в различных сферах, включая политику, экономику и общество. В сфере высшего образования Россия сохранила традиционную модель подготовки специалистов советского периода, а также впитала образовательный опыт западноевропейских стран и приняла систему подготовки «бакалавр-магистр», что привело к сосуществованию старых и новых моделей в системе высшего образования на начальном этапе независимости.

В июле 1996 года в России был принят Закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [3], который углублял и дополнял Закон «Об образовании» [4] и установил высшее образование как приоритетное стратегическое направление развития российского государства на юридической основе. Этот закон дополнительно уточняет трехуровневую структуру российского высшего образования: бакалавриат (продолжительность обучения не менее 4 лет), специализированное образование (продолжительность обучения не менее 5 лет) и магистратура (продолжительность обучения не менее 6 лет). В октябре 2007 года правительство России внесло изменения в Закон «Об образовании» [5], преобразовав прежнюю трехуровневую структуру подготовки в двухуровневую, то есть 4-летнее образование попрограмме бакалавриата или образование по программе специалитета (не менее 5 лет) и образование по программе магистратуры (2 года, связанное с образованием по программе бакалавриата). В 2012 году Россия вновь внесла поправки в Закон об образовании, чтобы официально превратить прежнюю двухуровневую модель подготовки в трехуровневую: бакалавриат, специалист/магистр и кандидат наук, в итоге сформировав двухуровневую, параллельную трехуровневую структуру высшего образования с российскими особенностями [6].

3. Постепенное формирование иерархической модели управления образованием. Система образования советского периода была очень централизованной. Россия в новый период сосредоточила один из приоритетов реформы образования на перезагрузке центральных и местных полномочий по управлению образованием [7]. После более чем трех десятилетий институциональных реформ центр тяжести управления образованием в России также сместился с федерального центра на учреждения управления образованием более низкого уровня. В настоящее время в России создана иерархическая модель структуры управления высшим образованием, то есть трехуровневая вертикальная модель управления образованием федерального центра, субъектов федерации (регионов) и муниципального (местного) уровня, при этом региональный и местный уровни получили больше практических полномочий.

В Законе Китайской Народной Республики об образовании, обнародованном в 1995 году [8], Государственный совет и местные органы власти на всех уровнях четко обязаны формировать упорядоченные отношения сотрудничества с разделением труда, совместно руководить и управлять образовательной работой, а полномочия местных органов власти по общему планированию и координации их колледжей и университетов были расширены. Кроме того, большинство центральных министерств и университетов были переданы местным органам власти для управления или внедрили механизм совместного строительства провинций и министерств и постепенно превратились в нынешнюю систему управления высшим образованием с «двухуровневым управлением и провинциями в основном».

4. Расширение автономии высших учебных заведений. С юридической точки зрения автономия высших учебных заведений в основном отражается в политике и нормативных актах, связанных с высшим образованием. Закон «Об образовании» 1992 года и Закон «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями 2012 года в главе «Управление системой образования» четко определяют компетенции и обязанности Российской Федерации, субъектов Федерации, органов местного самоуправления в сфере образования. В то же время эти два закона также четко определяют полномочия и обязанности учебных заведений, предоставляя высшим учебным заведениям полную академическую автономию, кадровую автономию и финансовую автономию.

В начале XXI века Китай активизировал строительство университетов и исследовательских университетов мирового уровня, непрерывно углублял реформу системы внутреннего управления вузами и изучал возможность создания современной университетской системы. В «Национальном среднесрочном и долгосрочном плане реформы и развития образования (2010–2020 годы)» предлагается улучшить методы государственного управления и гарантировать автономию колледжей и университетов, в то же время совершенствование внутренней структуры управления университетами и углубление реформы системы управления университетами в качестве важных задач. Центральное правительство и правительства провинций четко определили разделение обязанностей по развитию высшего образования. Данную линию подтверждает статья 35 Закона КНР о высшем образовании. Норма закрепляет поощрение государством разнообразных форм сотрудничества вузов с предприятиями, научными учреждениями и общественными организациями, прежде всего в сфере исследований, технологических разработок и их распространения.

5. Тенденция интернационализации высшего образования становится все более очевидной. Осознание развития интернационализации российского образования появилось в программном документе «О развитии сотрудничества с зарубежными странами в сфере образования», который был реализован в 1995 году [9].

24 марта 2006 года в докладе «Инновационное развитие образования – основа повышения конкурентоспособности России», прозвучавшем на Заседании Государственного Совета «О развитии образования в Российской Федерации», Россия рассматривала открытость образования как предпосылку национальной конкурентоспособности, «основу повышения конкурентоспособности России, то есть проблему стыковки российской системы образования с развитием мирового образования». В последней редакции Закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» (2012) также вновь уточняется, что принцип международного сотрудничества России в области образования заключается в «создании благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системами образования других стран на основе равенства и взаимной выгоды». Кроме того, в России сформирована стандартизированная система аттестации иностранных образовательных степеней и введены соответствующие федеральные акты, такие как «О порядке признания иностранных образовательных степеней», «Инструкция Министерства образования и науки Российской Федерации о приеме и обучении иностранных граждан» и др.

Наряду с успехом реформы социалистической рыночной экономической системы, международное сотрудничество и обмены в области образования в Китае быстро развивались. Национальная политика предоставляет вузам право самостоятельно вступать в научно-технические и культурные контакты с зарубежными университетами. Формат и границы подобного сотрудничества определяются действующими государственными нормативными актами. Китай также выдвинул концепцию интернационализации: «образование должно быть ориентировано на модернизацию, мир и будущее». В частности, вступление во Всемирную торговую организацию открыло более широкое пространство для интернационализации высшего образования в Китае. После многих лет напряженной работы зарубежное сотрудничество Китая в области образования постепенно сформировало всестороннюю, многоуровневую и широкую структуру.

6. Каталог категорий и специальностей китайских и российских высших учебных заведений. Согласно «Правилам создания и управления каталогом дисциплин для присуждения ученых степеней и подготовки кадров», недавно опубликованным Министерством образования, в Китае было выделено 14 дисциплинарных категорий, в том числе междисциплинарные дисциплины стали новой категорией в 2021 году. Согласно соответствующим положениям «Порядка создания и управления каталогом дисциплин для присуждения ученых степеней и подготовки кадров», каталог дисциплин в Китае обладает «наиболее фундаментальным и существенным влиянием на создание дисциплин, направление научных исследований и подготовку кадров в высших учебных заведениях и научно-исследовательских институтах страны» [10].

Согласно последнему каталогу дисциплин и направлений для подготовки бакалавров и магистров, опубликованному Министерством образования Российской Федерации, он разделен на 12 основных дисциплин, а именно: математика и естественные науки, гуманитарные и социальные науки, педагогические науки, социальная антропология, инженерно-технические науки, безопасность информационных технологий и компьютеры, транспорт, сельское хозяйство, лесное хозяйство, рыболовство, зоология, социальные услуги, литература и искусство, здравоохранение и медицина, национальная оборона, безопасность и военные науки.

Российский каталог дисциплин, специальностей и направлений имеет много общего с классификацией высшего образования в Китае. В нашей системе в основном можно найти соответствующие классификации дисциплин, которые приведены в табл. 1.

Следует отметить, что в России безопасность информационных технологий и компьютеры, транспорт и социальные услуги выделяются в отдельную дисциплинарную категорию, в то время как в нашей классификации дисциплин она относится к трем основным категориям: экономика, менеджмент, юридическая наука.

7. Китайско-российская модель подготовки кадров в высшем образовании

Трехуровневая структура высшего образования, созданная в настоящее время в России, формирует диверсификацию моделей подготовки кадров, что является основной особенностью, которая отличает Россию от моделей подготовки высшего образования в странах Западной Европы. В процессе подготовки бакалавра в целях полной мобилизации академического потенциала студентов и подготовки реальных практических кадров в России предусмотрена доля студентов

Таблица 1

Сравнительная таблица классификации дисциплин в России и Китае

	Категория дисциплин в России	Соответствующие китайские дисциплины
1.	Математика и естественные науки	Естественные науки
2.	Гуманитарные и социальные науки	История, философия
3.	Педагогические науки	Педагогика
4.	Социальная антропология	Экономика, менеджмент, юридическая наука
5.	Инженерно-технические науки	Технические науки
6.	Безопасность информационных технологий и компьютеры	Технические науки
7.	Транспорт	Технические науки
8.	Сельское хозяйство, лесное хозяйство, рыболовство, зоология	Сельскохозяйственная наука
9.	Социальные услуги	Менеджмент, юридическая наука
10.	Литература и искусство	Литература, искусствоведение
11.	Здоровье и медицина	Медицинская наука
12.	Национальная оборонная безопасность и военные науки	Военная наука

по выбору курсов до 30%. Российская модель высшего образования в большей степени ориентирована на дискуссию и интерактивное обучение, подчеркивая способность студентов участвовать и мыслить самостоятельно. Таким образом, российское высшее образование уделяет больше внимания развитию личности студентов, ориентированному обучению, теоретическим и практическим урокам, и эта модель обучения в большей степени удовлетворяет многоуровневый спрос общества на таланты.

Согласно Закону КНР о высшем образовании, целью обучения является овладение студентом фундаментальными теориями, профессиональными знаниями, базовыми навыками и первичными практическими умениями, необходимыми для работы по специальности. Акцент при этом смещён в сторону теоретической подготовки, практических курсов в учебных планах предусмотрено заметно меньше. Традиционная модель преподавания учебных программ в основном основана на преподавании и экспериментальном типе, основанном на передаче знаний учителями и получении знаний студентами, а цели обучения чрезмерно ориентированы на занятость и образование.

Проведённое сравнительное исследование позволяет сформулировать следующие выводы, соответствующие поставленным задачам.

1. Правовые системы высшего образования Китая и России прошли сопоставимый путь развития от единичных базовых законов к сложным многоуровневым нормативным конструкциям. Китай сформировал иерархическую структуру, включающую конституционные нормы, три фундаментальных закона («Закон об образовании», «Закон о высшем образовании», «Положение о степени»), административные правила, ведомственные документы и акты местных органов власти. Россия последовательно трансформировала систему от советской централизованной модели через законы 1992, 1996, 2007 и 2012 годов к трёхуровневой структуре подготовки (бакалавриат – специалитет/магистратура – аспирантура), закреплённой в действующем Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Обе системы характеризуются высокой степенью формализации и кодификации образовательных отношений.

2. Выявлены три ключевые общие черты в эволюции законодательства обеих стран: (а) формирование иерархической модели управления образованием с последовательным делегированием полномочий от центральных органов к региональным и муниципальным структурам; (б) поэтапное расширение автономии высших учебных заведений: переход от директивного управления к законодательному закреплению академической, кадровой и финансовой самостоятельности вузов; (в) нарастание тенденции интернационализации высшего образования, юридически закреплённой в программных документах и законодательных актах обеих стран и реализуемой через механизмы международного сотрудничества, взаимного признания квалификаций и совместных образовательных проектов.

3. Сравнительный анализ перечня дисциплин установил значительное сходство классификационных систем: каждой из 12 основных дисциплинарных категорий в российском каталоге найдены соответствующие китайские дисциплины. Различия проявляются в степени дифференциации: в российской системе ряд направлений (безопасность информационных технологий и компьютеры, транспорт, социальные услуги) выделен в самостоятельные дисциплинарные категории, тогда как в китайской классификации они включены в более широкие группы. В отношении моделей подготовки кадров российская система отличается выраженной ориентацией на интерактивные формы обучения и индивидуализацию образовательной траектории; китайская модель традиционно акцентирует теоретическую подготовку, хотя в последние годы наблюдается активное внедрение практико-ориентированных и инновационных подходов.

Установленные типологические параллели между правовыми системами и выявленные соответствия перечня дисциплин создают нормативно-правовую основу для дальнейшего углубления китайско-российского образовательного сотрудничества.

Таким образом, поставленная в работе цель достигнута, все задачи решены, научная новизна обоснована. Считаем, что исследование представляет интерес для специалистов в области образовательного права и сравнительной педагогики, преподавателей и студентов, изучающих системы высшего образования Китая и России, а также для разработчиков совместных образовательных программ и механизмов взаимного признания квалификаций.

В контексте реализации инициативы Китая «Один пояс – один путь» (2013 г.), направленной на продвижении новой модели международного сотрудничества, а также развития всестороннего стратегического партнёрства между Китаем и Россией, полученные результаты могут быть использованы при совершенствовании механизмов взаимного признания квалификаций, разработке совместных образовательных программ и гармонизации нормативных требований к подготовке кадров.

Библиографический список

1. Лю Ю. Обзор и перспективы построения верховенства права в высшем образовании за 70 лет после основания Нового Китая. *Китайские исследования высшего образования*. 2020; № 1: 27–34.
2. *О высшем образовании.* Закон Китайской Народной Республики от 29 августа 1998 г. Available at: http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws_and_Policies/201506/t20150626_191386.html
3. *О высшем и послевузовском профессиональном образовании.* Федеральный закон от № 125-ФЗ 22 августа 1996 г. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11446/
4. *Об образовании.* Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/
5. *О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ (в части установления уровней высшего профессионального образования).* Федеральный закон № 232-ФЗ от 24 октября 2007 г. Available at: https://base.garant.ru/12156677/
6. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
7. Ли Ч. Реформа системы высшего образования в России и существующие проблемы. *Евразийские гуманитарные исследования (китайско-русский)*. 2021; № 4: 12–21.
8. *Закон Китайской Народной Республики об образовании 18 марта 1995 г.* Available at: https://asia-business.ru/law/law3/education/
9. *О развитии сотрудничества с зарубежными странами в области образования.* Постановление Правительства РФ от 28 октября 1995 г. № 1039. Available at: https://base.garant.ru/10164450/
10. Лю Д., Чжан Б. Необходимость времени, великое академическое дело: важность и теоретическая основа создания лингвистической дисциплины первого уровня. *Филологические науки*. 2010; № 1: 14–18.

References

1. Lyu Yu. Obzor i perspektivy postroeniya verhovenstva prava v vysshem obrazovanii za 70 let posle osnovaniya Novogo Kitaya. *Kitajskie issledovaniya vysshego obrazovaniya*. 2020; № 1: 27-34.
2. *O vysshem obrazovanii.* Zakon Kitajskoj Narodnoj Respubliki ot 29 avgusta 1998 g. Available at: http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws_and_Policies/201506/t20150626_191386.html

3. *O vysshem i poslevuzovskom professional'nom obrazovanii.* Federal'nyj zakon ot № 125-FZ 22 avgusta 1996 g. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11446/
4. *Ob obrazovanii.* Zakon RF ot 10 iyulya 1992 g. № 3266-1. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/
5. *O vnesenii izmenenij v otdel'nye zakonodatel'nye akty RF (v chasti ustanovleniya urovnej vysshego professional'nogo obrazovaniya).* Federal'nyj zakon № 232-FZ ot 24 oktyabrya 2007 g. Available at: https://base.garant.ru/12156677/
6. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
7. Li Ch. Reforma sistemy vysshego obrazovaniya v Rossii i suschestvuyuschie problemy. *Evrazijskie gumanitarnye issledovaniya (kitajsko-russkij)*. 2021; № 4: 12-21.
8. *Zakon Kitajskoj Narodnoj Respubliki ob obrazovanii 18 marta 1995 g*. Available at: https://asia-business.ru/law/law3/education/
9. *O razvitii sotrudnichestva s zarubezhnymi stranami v oblasti obrazovaniya.* Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 28 oktyabrya 1995 g. № 1039. Available at: https://base.garant.ru/10164450/
10. Lyu D., Chzhan B. Neobhodimost' vremeni, velikoe akademicheskoe delo: vazhnost' i teoreticheskaya osnova sozdaniya lingvisticheskoj discipliny pervogo urovnya. *Filologicheskie nauki*. 2010; № 1: 14-18.

Статья поступила в редакцию 15.05.26

УДК 378.147:37.017.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-95-99

Shushara T.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Kherson State Pedagogical University (Kherson), E-mail: tanya.yalos@mail.ru*
Linnik E.P., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Kherson State Pedagogical University (Kherson), E-mail: eplinnik@yandex.ru*
Linnik I.I., *Cand. of Sciences (Enigeering), senior lecturer, Kherson State Pedagogical University (Kherson), E-mail: ivtnau@yandex.ru*

MODEL OF COMPREHENSIVE METHODOLOGICAL SUPPORT FOR FUTURE TEACHERS ON THE FORMATION OF CIVIC IDENTITY OF STUDENTS IN THE NEW REGIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION. The article substantiates the need to develop a model of comprehensive methodological support for future teachers on the formation of civic identity of students in the new regions of the Russian Federation. The authors identify key professional deficits of pedagogical university students in the context of working in a crisis-type socialization environment: lack of competence in diagnosing identity disorders, insufficient knowledge of commemorative practices, lack of readiness for dialogical interaction in conditions of value dissonance. The article presents a structural model of methodological support, including diagnostic, content-based, technological, reflexive, and organizational-managerial modules. Special attention is paid to the development of practice-oriented competencies of future teachers in the field of post-traumatic pedagogy, conflict mediation, and the use of commemorative practices as a tool for restoring historical memory. The article summarizes the results of an experimental study confirming the effectiveness of the proposed model, analyzes its limitations and conditions for transfer to other educational organizations, and provides recommendations for implementation in the system of higher pedagogical education and continuing teacher education.

Keywords: **methodological support, future teachers, civic identity, new regions of Russia, post-traumatic pedagogy, commemorative practices, professional training, crisis-type socialization, continuing education**

Т.В. Шушара*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: tanya.yalos@mail.ru*
Е.П. Линник*, канд. физ.-мат. наук, доц., ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: eplinnik@yandex.ru*
И.И. Линник*, канд. техн. наук, доц., ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: ivtnau@yandex.ru*

МОДЕЛЬ КОМПЛЕКСНОГО МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НОВЫХ РЕГИОНОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье обосновывается необходимость разработки модели комплексного методического сопровождения будущих педагогов по формированию гражданской идентичности обучающихся новых регионов Российской Федерации. Авторами выявлены ключевые профессиональные дефициты студентов педагогического вуза в условиях работы в кризисном типе социализации: недостаток компетенций в диагностике нарушений идентичности, недостаточное знание коммеморативных практик, неготовность к диалогическому взаимодействию в условиях ценностного диссонанса. Представлена структурная модель методического сопровождения, включающая диагностический, содержательный, технологический, рефлексивный и организационно-управленческий модули. Особое внимание уделено формированию у будущих педагогов практико-ориентированных компетенций в области посттравматической педагогики, медиации конфликтов и использования коммеморативных практик как инструмента восстановления исторической памяти. В статье обобщены результаты экспериментальной работы, подтверждающие эффективность предложенной модели, проанализированы ограничения и условия её переноса в другие образовательные организации, а также представлены рекомендации по внедрению в систему высшего педагогического образования и непрерывного повышения квалификации учителей.

Ключевые слова: **методическое сопровождение, будущие педагоги, гражданская идентичность, новые регионы России, посттравматическая педагогика, коммеморативные практики, профессиональная подготовка, кризисный тип социализации, непрерывное образование**

Статья публикуется в рамках Государственного задания на научные исследования по заказу Министерства просвещения Российской Федерации. Тема: «Разработка модели комплексного методического сопровождения будущих педагогов по формированию гражданской идентичности обучающихся новых регионов Российской Федерации» (Гос. задание № 073-00108-26-01)» на 2026 г.

Актуальностьтемы исследования обусловлена тем, что формирование гражданской идентичности у обучающихся в новых субъектах Российской Федерации (Донецкой и Луганской Народных Республиках, Запорожской и Херсонской областях) представляет собой беспрецедентный педагогический вызов. В соответствии со Стратегией государственной национальной политики РФ на период до 2036 года ключевой целью является упрочение общероссийского гражданского самосознания. В новых регионах эта задача осложняется необходимостью преодоления последствий длительной социально-культурной изоляции и целенаправленной деформации исторической памяти подрастающего поколения. Однако успешность формирования гражданской идентичности обучающихся напрямую зависит от уровня профессиональной подготовки самого педагога, который выступает не только как транслятор знаний, но и как проводник ценностей, стабилизатор общественных настроений, человек, сам переживающий период адаптации. В отличие от планомерного воспитания гражданственности в стабильных регионах, здесь педагогическая деятельность разворачивается в условиях глубокой социальной трансформации, что требует осмысления социально-психологических факторов данного процесса и пересмотра подходов к подготовке педагогических кадров.

Цель нашей работы – разработать и обосновать модель комплексного методического сопровождения будущих педагогов по формированию гражданской идентичности обучающихся новых регионов России, а также экспериментально проверить её эффективность.

В рамках настоящего исследования предполагается решение следующих ключевых задач:

1) выявление профессиональных дефицитов будущих педагогов при работе по формированию гражданской идентичности обучающихся в новых регионах;

2) определение социально-психологических и педагогических барьеров, затрудняющих профессиональную деятельность педагога в условиях кризисного типа социализации;

3) обоснование принципов организации методического сопровождения будущих педагогов в условиях посттравматической педагогики;

4) разработка структурной модели комплексного методического сопровождения, включающей диагностический, содержательный, технологический, рефлексивный и организационно-управленческий модули;

Для достижения поставленной цели и решения сформулированных задач авторами применялся комплекс теоретических и эмпирических методов. Теоре-

тические методы включали анализ и синтез научной литературы по проблематике профессиональной подготовки педагогов, посттравматической педагогики, гражданской идентичности и коммеморативных практик, а также систематизацию выявленных профессиональных дефицитов. Эмпирические методы были представлены педагогическим экспериментом (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), обобщением опыта реализации программ повышения квалификации педагогических кадров в ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», а также методами математической статистики для обработки результатов. Метод педагогического моделирования использовался при разработке структурной модели комплексного методического сопровождения будущих педагогов.

Научная новизна состоит в выявлении и систематизации профессиональных дефицитов будущих педагогов новых регионов, обосновании принципов методического сопровождения в условиях кризисного типа социализации, а также в разработке структурной модели комплексного методического сопровождения, интегрирующей диагностический, содержательный, технологический, рефлексивный и организационно-управленческий модули. Впервые экспериментально подтверждена эффективность предложенной модели в условиях новых регионов Российской Федерации.

Теоретическая значимость состоит в расширении представлений о профессиональной подготовке педагогов для работы в условиях посттравматической социализации, выявлении специфики методического сопровождения при формировании гражданской идентичности обучающихся, а также в обосновании роли коммеморативных практик [1; 2; 3] в системе профессиональной компетентности педагога.

Практическая значимость исследования определяется тем, что предложенная модель комплексного методического сопровождения может быть непосредственно внедрена в систему высшего педагогического образования и дополнительного профессионального образования в новых регионах, выявленные профессиональные дефициты и система принципов могут быть использованы при проектировании образовательных программ, а также в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Профессиональные дефициты будущих педагогов новых регионов. Анализ опыта подготовки педагогических кадров в ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет» позволил выявить ряд устойчивых профессиональных дефицитов у студентов – будущих педагогов, которые затрудняют процесс формирования гражданской идентичности обучающихся [4; 5; 6].

Нами было проведено исследование профессиональных дефицитов будущих педагогов Херсонской области с использованием разработанного диагностического инструментария. Всего в исследовании приняли участие 320 будущих педагогов новых территорий – студентов педагогических вузов и колледжей (направления подготовки «Педагогическое образование», профили: «История», «Математика и информатика», «Математика и экономика», «Физика и информатика», «Начальное образование», «Дошкольное образование»).

Систематизация профессиональных дефицитов представлена в таблице 1.

Наибольший дефицит наблюдается в сфере посттравматической поддержки (86,3%) и знания коммеморативных практик (83,1%), что свидетельствует о необходимости включения соответствующих модулей в программы подготовки будущих педагогов.

Принципы организации методического сопровождения будущих педагогов. На основе выявленных дефицитов и анализа научной литературы были сформулированы ключевые принципы организации комплексного методического сопровождения [4; 7; 8].

1. Принцип опережающей подготовки – методическое сопровождение должно предвосхищать реальные педагогические ситуации, с которыми столкнётся будущий педагог.

2. Принцип посттравматической компетентности – подготовка должна включать знания и навыки в области психологической реабилитации, работы с травмой, кризисной педагогики [7].

3. Принцип диалогичности – методическое сопровождение должно формировать у педагога готовность к диалогу, а не к монологической трансляции ценностей [4; 8].

4. Принцип практикоориентированности – содержание подготовки должно быть максимально приближено к реальным педагогическим ситуациям новых регионов.

5. Принцип рефлексивности – методическое сопровождение должно включать этапы рефлексии профессиональных затруднений и поиска их решений.

6. Принцип непрерывности – сопровождение не ограничивается периодом обучения в вузе, а продолжается на этапе вхождения в профессию и в системе дополнительного профессионального образования.

Модель комплексного методического сопровождения будущих педагогов. На основе проведённого анализа разработана структурная модель комплексного методического сопровождения будущих педагогов по формированию гражданской идентичности обучающихся новых регионов (рис. 1).

Модель включает пять взаимосвязанных модулей:

1. **Диагностический модуль** направлен на выявление исходного уровня профессиональной компетентности будущего педагога, его профессиональных дефицитов, а также личностных барьеров (двойная идентичность, тревожность, искажение исторической памяти). Включает: входную диагностику профессиональных компетенций, диагностику социально-психологического состояния педагога, выявление зон профессионального развития.

2. **Содержательный модуль** определяет тематическое наполнение методического сопровождения. Включает следующие тематические блоки:

– теоретические основы формирования гражданской идентичности;

– социально-психологические особенности обучающихся новых регионов [9; 10];

– коммеморативные практики как инструмент восстановления исторической памяти [1; 2];

– посттравматическая педагогика: принципы и методы работы [7];

– медиация конфликтов в условиях ценностного диссонанса [6; 8];

– психологическая поддержка и кризисное консультирование.

3. **Технологический модуль** определяет формы и методы методического сопровождения. Включает тренинги профессиональных компетенций, кейс-стади на основе реальных ситуаций новых регионов, мастер-классы практикующих педагогов, проектную деятельность по разработке воспитательных программ, стажировки в образовательных организациях [5; 8].

4. **Рефлексивный модуль** направлен на осмысление будущим педагогом своего профессионального опыта, выявление успешных решений и зон дальнейшего развития. Включает рефлексивные дневники, групповые супервизии, анализ видеозаписей воспитательных мероприятий, самооценку профессиональных компетенций.

5. **Организационно-управленческий модуль** обеспечивает ресурсную и институциональную поддержку процесса методического сопровождения. Включает взаимодействие с базовыми школами, привлечение практикующих наставников, создание методической копилки успешных практик, организацию системы дополнительного профессионального образования (ДПО).

Таблица 1

Профессиональные дефициты будущих педагогов новых регионов (n = 320)

Профессиональный дефицит	Доля респондентов, %	Характеристика	Педагогические риски
Недостаток компетенций в диагностике нарушений идентичности	78,4%	Неумение выявить у обучающихся состояние аномии, двойную идентичность, уровень тревожности и искажение исторической памяти	Неверный выбор стратегии воспитательной работы, усугубление внутреннего конфликта обучающегося
Недостаточное знание коммеморативных практик	83,1%	Непонимание роли исторической памяти в формировании идентичности, неумение организовать коммеморативные мероприятия	Формальное проведение патриотических мероприятий без реального воспитательного эффекта
Неготовность к диалогическому взаимодействию в условиях ценностного диссонанса	71,9%	Ориентация на монологическую трансляцию ценностей, неумение выстраивать диалог при наличии у обучающегося иной позиции	Отторжение транслируемых ценностей, усиление протестных настроений
Несформированность навыков психологической поддержки в посттравматической ситуации	86,3%	Отсутствие компетенций в области психологической реабилитации, базового кризисного консультирования	Риск ретравматизации, усиление тревожности и недоверия
Неготовность к работе с семьями с разными политическими взглядами	74,5%	Отсутствие навыков медиации, непонимание специфики семейной социализации в переходный период	Конфликты в системе «педагог – родитель», снижение эффективности воспитательной работы

Рис. 1. Структурная модель комплексного методического сопровождения будущих педагогов по формированию гражданской идентичности обучающихся новых регионов Российской Федерации

Формируемые практико-ориентированные компетенции. Реализация модели направлена на формирование у будущих педагогов следующих компетенций (табл. 2).

Таблица 2

Формируемые практико-ориентированные компетенции будущих педагогов

Компетенция	Содержание
Диагностическая	Способность выявлять у обучающихся состояние аномии, двойную идентичность, уровень тревожности, искажения исторической памяти
Коммеморативная	Способность проектировать и реализовывать коммеморативные практики как инструмент восстановления исторической памяти
Диалогическая	Готовность к диалогическому взаимодействию в условиях ценностного диссонанса, умение обсуждать «трудные вопросы» истории
Посттравматическая	Способность оказывать базовую психологическую поддержку обучающимся в посттравматической ситуации
Медиативная	Готовность к разрешению конфликтов в системе «педагог – обучающийся – родитель» на основе принципов медиации
Проектировочная	Способность проектировать воспитательные программы по формированию гражданской идентичности с учётом специфики новых регионов

Для проверки эффективности разработанной модели комплексного методического сопровождения было организовано экспериментальное исследование на базе ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет» в период 2025–2026 гг.

В исследовании приняли участие 335 будущих педагогов новых территорий – студентов педагогических вузов и колледжей. Экспериментальная группа (ЭГ, n=175) проходила подготовку с использованием разработанной модели комплексного методического сопровождения. Контрольная группа (КГ, n=160) обучалась по традиционным программам без внедрения модели.

Для диагностики использовался комплекс валидированных методик:

– анкета «Профессиональные дефициты педагога» (авторская разработка);
– кейс-стади (5 ситуаций выявления нарушений идентичности);
– проектное задание «Разработка коммеморативного мероприятия»;
– ролевая игра «Трудный разговор»;
– шкала базисных убеждений (Р. Янов-Бульман, адаптация М.А. Падуни, А.В. Котельниковой);
– опросник «Уровень тревожности» (Ч. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханина).

Статистическая обработка данных проводилась с использованием методов описательной статистики (расчет средних арифметических значений, процентных распределений) и t-критерия Стьюдента.

Проведенное экспериментальное исследование позволило выявить ряд значимых закономерностей. На констатирующем этапе обе группы демонстрировали сопоставимо низкие показатели: средние баллы по диагностической компетенции составили 2,28 (ЭГ) и 2,31 (КГ), коммеморативной – 1,92 и 1,95, диалогической – 2,15 и 2,18, посттравматической – 1,85 и 1,88 соответственно. Доля респондентов с высоким уровнем мотивации не превышала 18,1% в обеих группах, что указывает на исходный дефицит психолого-педагогической готовности к профессиональной деятельности в специфических условиях новых регионов.

К контрольному этапу в экспериментальной группе (n=175), где применялась авторская модель, зафиксирован прирост по всем компетенциям, превышающий 1,8 балла. Наиболее выраженные изменения коснулись коммеморативной компетенции (с 1,92 до 4,28) и посттравматической компетенции (с 1,85 до 3,92). В контрольной группе (n = 160), обучавшейся по традиционным программам, положительная динамика оказалась существенно ниже: максимальный прирост не превысил 0,54 балла (диагностическая компетенция – с 2,31 до 2,85; коммеморативная – с 1,95 до 2,48). Доля студентов с высоким уровнем мотивации в экспериментальной группе повысилась с 17,5% до 38,5%, в контрольной группе – с 18,1% до 24,5%. Статистическая проверка с использованием t-критерия Стьюдента подтвердила значимость межгрупповых различий на контрольном этапе ($t_{эмп} > t_{крит}$ при $p < 0,001$ для всех измерявшихся показателей), что позволяет исключить случайный характер полученных изменений.

Эффективность модели, однако, сопряжена с рядом ограничений, которые необходимо учитывать при её масштабировании. Во-первых, она апробирована исключительно в социально-политическом и посттравматическом контексте новых территорий РФ; перенос в регионы без актуального травматического опыта у обучающихся может нивелировать значимость коммеморативной и посттравматической компетенций как целевых. Во-вторых, реализация модели требует кадрового ресурса: наличия наставников и психологов, владеющих методами

посттравматической педагогики и медиации, дефицит которых в других образовательных организациях вероятен. В-третьих, материально-технические условия (цифровые платформы, видеотехника для рефлексивного анализа занятий) и дополнительные временные затраты на методическое сопровождение, рефлексивные практики и проектную деятельность могут стать барьером при высокой учебной нагрузке. Наконец, успешность внедрения прямо зависит от психологической готовности самих педагогов к рефлексии и диалогу – фактора, который трудно обеспечить административными методами.

Таким образом, перенос модели в другие образовательные организации возможен только при одновременном соблюдении условий, структурированных в табл. 3.

Таблица 3

Условия успешного переноса
модели комплексного методического сопровождения

Условие	Содержание
Наличие посттравматического контекста	Модель наиболее эффективна в регионах с опытом вооружённых конфликтов, вынужденного переселения
Кадровая подготовка	Наличие подготовленных наставников, психологов
Материально-техническая база	Доступ к цифровым платформам, видеотехнике
Институциональная поддержка	Поддержка администрации, выделение времени на методическую работу
Мотивация педагогов	Готовность к рефлексии, диалогу, освоению новых компетенций
Сетевое взаимодействие	Возможность обмена опытом с другими организациями

Без учёта территориального контекста, кадрового и ресурсного обеспечения, а также предварительной диагностики мотивационно-рефлексивной готовности педагогического коллектива ожидаемый прирост компетенций может оказаться сопоставимым с показателями контрольной группы настоящего исследования.

Рекомендации по внедрению результатов в практику работы педагогических вузов, а также в систему повышения квалификации учителей (непрерывное образование).

Для системы высшего педагогического образования:

– включение в учебные планы дисциплин (модулей) по выбору: «Посттравматическая педагогика», «Коммеморативные практики в образовании», «Медиация конфликтов в образовательной среде», «Диалогические технологии в формировании гражданской идентичности»;

– организация тренингов профессиональных компетенций, кейс-стади на основе реальных ситуаций новых регионов, педагогических мастерских, супервизии;

– создание института методического сопровождения студентов в период педагогической практики;

– формирование банка успешных практик формирования гражданской идентичности, включая сценарии коммеморативных мероприятий.

Для системы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации учителей):

– разработка модульных программ повышения квалификации (72–144 часа) по направлениям: диагностика нарушений идентичности, коммеморативные практики, посттравматическая педагогика, медиация конфликтов;

– проведение выездных стажировок в образовательные организации, успешно реализующие модель;

– создание профессиональных обучающихся сообществ, организация вебинаров и телемостов;

– включение в программы повышения квалификации тренингов профилактики профессионального выгорания, развития стрессоустойчивости и эмоционального интеллекта.

Для системы непрерывного педагогического образования (вуз + ДПО + самообразование):

– разработка сквозной траектории: бакалавриат → магистратура → курсы повышения квалификации → самообразование;

– создание виртуального методического кабинета с банком видеолекций, сценариев занятий, диагностических материалов;

– организация вертикального наставничества «студент – молодой педагог – опытный педагог»;

– внедрение системы регулярной диагностики профессиональных дефицитов и достижений (2 раза в год).

Таким образом, формирование гражданской идентичности обучающихся в новых субъектах Российской Федерации невозможно без системной подготовки самого педагога. Выявленные профессиональные дефициты будущих педагогов (недостаток диагностических компетенций, незнание коммеморативных практик, неготовность к диалогическому взаимодействию, отсутствие навыков посттравматической поддержки) требуют разработки специальной модели методического сопровождения [4; 5; 6].

Предложенная структурная модель комплексного методического сопровождения, включающая диагностический, содержательный, технологический, рефлексивный и организационно-управленческий модули, позволяет системно решить задачу подготовки педагогических кадров для работы в условиях кризисного типа социализации. Особое значение в этой модели придаётся формированию практико-ориентированных компетенций в области посттравматической педагогики, медиации конфликтов и использования коммеморативных практик как инструмента восстановления исторической памяти [1; 7; 2].

Результаты экспериментального исследования (n = 335, 2025–2026 гг.) подтвердили эффективность разработанной модели: в экспериментальной группе (n = 175) зафиксирована значительная положительная динамика по всем диагностируемым показателям (прирост от +1,80 до +2,36 балла), в то время как в контрольной группе (n = 160) динамика не превысила +0,54 балла. Доля студентов с высоким уровнем мотивации в экспериментальной группе выросла на 21,0% (с 17,5% до 38,5%), в контрольной группе – лишь на 6,4% (с 18,1% до 24,5%). Статистическая значимость различий подтверждена t-критерием Стьюдента ($p < 0,001$).

Разработанная модель может быть перенесена в другие образовательные организации при соблюдении следующих условий: наличие посттравматического контекста, кадровая подготовка наставников, материально-техническая база, институциональная поддержка, мотивация педагогов, сетевое взаимодействие.

Практические рекомендации по внедрению модели охватывают три уровня: высшее педагогическое образование, дополнительное профессиональное образование и непрерывное педагогическое образование.

Следовательно, разработка и внедрение модели комплексного методического сопровождения будущих педагогов по формированию гражданской идентичности обучающихся новых регионов представляет собой не только своевременную научно-педагогическую проблему, но и стратегически значимый этап проектирования системы подготовки педагогических кадров, адекватной современным вызовам, способной укрепить духовное единство многонационального народа России и гарантировать устойчивое общественное развитие в эпоху геополитических изменений.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну работы. Полученные результаты представляют интерес для преподавателей педагогических вузов, методистов системы дополнительного профессионального образования, разработчиков образовательных программ, а также для практикующих педагогов новых регионов Российской Федерации. Разработанная модель и выявленные профессиональные дефициты могут быть использованы при проектировании программ высшего педагогического образования и повышения квалификации учителей, а также в системе непрерывного педагогического образования.

Библиографический список

1. Николина В.В., Лощилова А.А., Фролова С.В., Аксенов С.И. Формирование гражданской идентичности и культурно-исторической памяти молодёжи России на территориях новых субъектов Российской Федерации: подходы, принципы и направления реализации. *Вестник Мининского университета*. 2023; Т. 11, № 4 (45). DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-4-6.
2. Баранов А.В., Касьянов В.В., Самыгин П.С. Историческая память в российском обществе: основные проблемы формирования в контексте реализации государственной политики в области исторического просвещения. *Каспийский регион: политика, экономика, культура*. 2025; № 2 (83): 9–19. DOI: 10.54398/1818-510X.2025.83.2.001.
3. Дробижева Л.М. Российская идентичность: поиски определения и динамика распространения. *Социологические исследования*. 2020; № 8: 37–50. DOI: 10.31857/S013216250009460-9.
4. Тишков В.А. Российская идентичность: внутренние и внешние вызовы. *Вестник Российской академии наук*. 2019; Т. 89, № 4: 408–412. DOI: 10.31857/S0869-5873894408-412.
5. Шакурова М.В. К вопросу о методологических основах изучения процесса формирования гражданской идентичности обучающихся. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика.* 2024; Т. 30, № 3: 5–11. DOI: 10.34216/2073-1426-2024-30-3-5-11.
6. Самаркина И.В. Молодежь новых регионов РФ в условиях трансформации социокультурного и политического пространства: модели идентичности и модели социализации. *Вестник Учебно-методического центра*. 2025; № 1 (46). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/molodezh-novyh-regionov-rf-v-usloviyah-transformatsii-sotsiokulturnogo-i-politicheskogo-prostranstva-modeli-identichnosti-i-modeli
7. Асмолов А.Г. *Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия*. Москва: Генезис, 2019.
8. Байбородова Л.В., Рожков М.И. Концептуальные положения воспитания гражданской идентичности сельских школьников. *Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета.* 2021; № 4 (60). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-polozheniya-vospitaniya-grazhdanskoy-identichnosti-selskih-shkolnikov

9. Дюркгейм Э. *О разделении общественного труда. Метод социологии*. Москва: Наука, 1991.
10. Самаркина И.В., Башмаков И.С., Кузьменко Н.П. Формирование гражданской идентичности в системе образовательной политики в условиях трансформации политического пространства. *Евразийская интеграция: экономика, право, политика*. 2024; Т. 18, № 3 (49): 133–143. DOI: 10.22394/2073-2929-2024-03-133-143.

References

1. Nikolina V.V., Loschilova A.A., Frolova S.V., Aksenov S.I. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti i kul'turno-istoricheskoj pamyati molodezhi Rossii na territoriyah novyh sub`ektov Rossijskoj Federacii: podhody, principy i napravleniya realizacii. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2023; T. 11, № 4 (45). DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-4-6.
2. Baranov A.V., Kas'yanov V.V., Samygin P.S. Istoricheskaya pamyat' v rossijskom obschestve: osnovnye problemy formirovaniya v kontekste realizacii gosudarstvennoj politiki v oblasti istoricheskogo prosvescheniya. *Kaspijskij region: politika, `ekonomika, kul'tura*. 2025; № 2 (83): 9-19. DOI: 10.54398/1818-510X.2025.83.2.001.
3. Drobizheva L.M. Rossijskaya identichnost': poiski opredeleniya i dinamika rasprostraneniya. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2020; № 8: 37-50. DOI: 10.31857/S013216250009460-9.
4. Tishkov V.A. Rossijskaya identichnost': vnutrennie i vneshnie vyzovy. *Vestnik Rossijskoj akademii nauk*. 2019; T. 89, № 4: 408-412. DOI: 10.31857/S0869-5873894408-412.
5. Shakurova M.V. K voprosu o metodologicheskih osnovah izucheniya processa formirovaniya grazhdanskoj identichnosti obuchayuschihsya. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2024; T. 30, № 3: 5-11. DOI: 10.34216/2073-1426-2024-30-3-5-11.
6. Samarkina I.V. Molodezh' novyh regionov RF v usloviyah transformacii sociokul'turnogo i politicheskogo prostranstva: modeli identichnosti i modeli socializacii. *Vestnik Uchebno-metodicheskogo centra*. 2025; № 1 (46). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/molodezh-novyh-regionov-rf-v-usloviyah-transformatsii-sotsiokulturnogo-i-politicheskogo-prostranstva-modeli-identichnosti-i-modeli
7. Asmolov A.G. *Psihologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya*. Moskva: Genezis, 2019.
8. Bajborodova L.V., Rozhkov M.I. Konceptual'nye polozheniya vospitaniya grazhdanskoj identichnosti sel'skih shkol'nikov. *Uchenye zapiski:* `elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*.* 2021; № 4 (60). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-polozheniya-vospitaniya-grazhdanskoy-identichnosti-selskih-shkolnikov
9. Dyurkgejm `E. *O razdelenii obschestvennogo truda. Metod sociologii*. Moskva: Nauka, 1991.
10. Samarkina I.V., Bashmakov I.S., Kuz'menko N.P. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti v sisteme obrazovatel'noj politiki v usloviyah transformacii politicheskogo prostranstva. *Evrazijskaya integraciya: `ekonomika, pravo, politika*. 2024; T. 18, № 3 (49): 133-143. DOI: 10.22394/2073-2929-2024-03-133-143.

Статья поступила в редакцию 01.06.26

УДК 378:34:37.035 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-99-101

Asilyan L.V., *postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: liliyaasilyan95@bk.ru*

PEDAGOGICAL PREVENTION OF LEGAL NIHILISM AMONG CADETS OF THE NAVAL UNIVERSITY. The article examines the problem of legal nihilism among cadets at a maritime higher education institution. It demonstrates that the nature of a closed, paramilitary group and their future professional activities at sea, coupled with a special legal regime, make legal nihilism a significant risk to maritime safety and service discipline. Based on an analysis of scientific literature and empirical data, the content and forms of legal nihilism among cadets are specified, and the socio-pedagogical causes and factors of its occurrence are identified. Pedagogical conditions for the prevention of legal nihilism are defined and substantiated: integrating legal training with the context of the maritime profession, creating a legal education environment, and engaging cadets in law enforcement and law-making activities. A structural and functional model of pedagogical prevention has been developed, including diagnostic, content-technological, and evaluative-results blocks. The results of an experimental test of the model at a maritime university are presented, confirming its effectiveness. Practical recommendations have been formulated for commanders and faculty members.

Keywords: **legal nihilism, pedagogical prevention, cadets, naval university, legal education, legal consciousness, prevention model, legal culture**

Л.В. Асилян, *соискатель, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: liliyaasilyan95@bk.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ПРАВОВОГО НИГИЛИЗМА В СРЕДЕ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА

В статье рассматривается проблема правового нигилизма среди курсантов морского высшего учебного заведения. Показано, что специфика закрытого военизированного коллектива, будущая профессиональная деятельность в море, связанная с особым правовым режимом, делают правовой нигилизм одним из существенных рисков безопасности мореплавания и служебной дисциплины. На основе анализа научной литературы и эмпирических данных конкретизированы содержание и формы проявления правового нигилизма курсантов, выявлены социально-педагогические причины и факторы его возникновения. Определены и обоснованы педагогические условия профилактики правового нигилизма: интеграция правовой подготовки с контекстом морской профессии, создание правовоспитательной среды, вовлечение курсантов в правоприменительную и правотворческую деятельность. Разработана структурно-функциональная модель педагогической профилактики, включающая диагностический, содержательно-технологический и оценочно-результативный блоки. Приводятся результаты опытно-экспериментальной проверки модели в морском университете, подтверждающие её эффективность. Сформулированы практические рекомендации для командиров и профессорско-преподавательского состава.

Ключевые слова: **правовой нигилизм, педагогическая профилактика, курсанты, морской вуз, правовое воспитание, правосознание, модель профилактики, правовая культура**

Современный флот предъявляет высокие требования к правовой компетентности выпускников морских вузов. Морская индустрия функционирует в рамках сложной системы международного и национального законодательства: Конвенция ООН по морскому праву, Международная конвенция по охране человеческой жизни на море (SOLAS), Конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (ПДНВ), национальные кодексы торгового мореплавания и многочисленные подзаконные акты. Недостаточное уважение к праву, пренебрежение юридическими нормами, то есть правовой нигилизм в профессиональной морской среде способен привести к авариям, экологическим катастрофам, потере груза и человеческим жертвам. Поэтому профилактика правового нигилизма у будущих судоводителей, судомехаников и электромехаников приобретает не только воспитательное, но и прямое профессионально-прикладное значение. Однако данная проблема до настоящего времени рассматривалась в педагогике фрагментарно, без учёта специфики закрытого курсантского коллектива и особенностей морского образования, что и определило актуальность настоящего исследования.

Цель научной статьи – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить педагогическую модель профилактики правового нигилизма в среде курсантов морского вуза.

Объект исследования: правовое воспитание курсантов в образовательном процессе морского высшего учебного заведения.

Предмет исследования: педагогические условия, методы и формы профилактики правового нигилизма курсантов морского вуза.

Для выполнения поставленной цели были сформулированызадачи:

– конкретизировать содержание и специфику проявления правового нигилизма у курсантов морского вуза;

– выявить и систематизировать социально-педагогические причины и факторы;

– определить и научно обосновать комплекс педагогических условий эффективной профилактики правового нигилизма;

– разработать структурно-функциональную модель педагогической профилактики и программу ее реализации;

– экспериментально проверить результативность предложенной модели в условиях реального учебно-воспитательного процесса морского вуза.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

– впервые выявлена специфика правового нигилизма курсантов морского вуза как многослойной деформации правосознания, отягощенной влиянием замкнутой уставной среды;

– разработана педагогическая модель профилактики правового нигилизма, интегрирующая правовое обучение, профессионально-контекстное воспитание и включение курсантов в правоприменительную деятельность на всех курсах обучения;

– выделены критерии и показатели оценки уровня правового нигилизма и эффективности профилактической работы.

Теоретическая значимость состоит в расширении научных представлений о деформациях правосознания обучающейся молодёжи в учреждениях закрытого типа; в обогащении теории правового воспитания положениями о контекстно-профессиональной детерминации профилактической деятельности; в обосновании содержания и структуры педагогической профилактики правового нигилизма как самостоятельного направления воспитательной работы в морском вузе.

Практическая значимость заключается в разработке и внедрении диагностического инструментария оценки правосознания курсантов, программы «Правовой навигатор», методических рекомендаций для офицеров курсового звена и преподавателей правовых дисциплин, а также комплекса ситуационных кейсов, построенных на реальных морских инцидентах. Материалы могут использоваться в системе повышения квалификации командного и профессорско-преподавательского состава морских образовательных организаций.

Методологическая основа исследования базируется на системном (В.Г. Афанасьев, Э.Г. Юдин), деятельностном (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и личностноориентированном (Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская) подходах. Специфика правового воспитания осмысливалась с опорой на труды по общей теории правосознания и правового нигилизма (Н.И. Матузов, В.А. Туманов, Н.Л. Гранат, П.П. Баранов), правовому воспитанию молодёжи (Е.А. Певцова, Н.Ю. Коростелёва). Военно-педагогический аспект исследовался с учётом работ А.В. Барабанщикова, В.И. Вдовюка, И.А. Алёхина, Л.П. Крившенко; вопросы подготовки кадров для морского транспорта в свете публикаций С.И. Кондратьева, А.А. Давыденко, А.Н. Томилина.

Правовой нигилизм курсантов морского вуза: понятие и особенности проявления

Правовой нигилизм традиционно трактуется как разновидность деформации правосознания, выражающаяся в негативно-отрицательном, неуважительном отношении к праву, закону, нормативному порядку [1]. Его крайними формами выступают правовой цинизм, умышленное правонарушение, тогда как латентные формы включают правовой инфантилизм, пассивное неприятие правовых предписаний, скепсис по отношению к правоохранительным институтам.

В среде курсантов морского вуза правовой нигилизм приобретает ряд особенностей, обусловленных двойственной природой учебного заведения: сочетанием высшего гражданского образования с военизированной организацией учебно-строевого процесса. Прежде всего, деформация правосознания проявляется в избирательном соблюдении уставных требований: курсанты могут неукоснительно выполнять отдельные нормы (например, касающиеся несения вахты), но пренебрегать правилами внутреннего распорядка, нормами межличностного общения [2]. Характерным является также правовой инфантилизм в отношении международного морского права: до 68% опрошенных нами курсантов 1–2 курсов (n = 210) не могли назвать более двух ключевых международных конвенций, регулирующих безопасность мореплавания, а 41% считали, что «в рейсе капитан может отступать от любых правил, если того требует ситуация».

Опасной формой выступает романтизация правового нигилизма, подпитываемая фольклорными традициями «морской вольницы», мифами о безнаказанности в открытом море, элементами «годковщины» и неуставных отношений [3]. Эта форма граничит с правовым цинизмом и наиболее трудно поддаётся коррекции, так как вписана в неформальную субкультуру курсантского коллектива.

Таким образом, правовой нигилизм курсантов морского вуза – это устойчивая деформация правосознания, детерминированная условиями закрытого военизированного обучения, влиянием профессиональных морских мифов и стереотипов, проявляющаяся в избирательном правопослушании, правовом инфантилизме и романтизации нарушения правовых норм.

Социально-педагогические причины и факторы правового нигилизма в курсантской среде

Проведённый факторный анализ (экспертный опрос 35 командиров-воспитателей и 28 преподавателей, анкетирование 340 курсантов ГМУ им. адмирала Ф.Ф. Ушакова) позволил выделить три группы причин правового нигилизма.

К первой группе относятся внешние социальные факторы. Среди них – снижение авторитета права в обществе, распространение через средства массовой информации и Интернет моделей поведения, связанных с неправовыми способами решения проблем; недостатки школьного правового образования, в результате которых значительная часть абитуриентов приходит в вуз с несформированной правовой культурой. По нашим данным, только 24% первокурсников имели системные представления о праве и правомерном поведении.

Вторая группа – факторы образовательной среды морского вуза [4]. Анализ учебных планов показывает, что правовые дисциплины («Правоведение», «Морское право») сосредоточены главным образом на старших курсах, занимая в среднем лишь 6–8% общей трудоёмкости образовательной программы. При этом преподавание ведётся преимущественно в лекционно-семинарском режиме, без опоры на профессионально-контекстные ситуации. Воспитательная работа часто ограничивается информированием об ответственности, слабо затрагивает ценностно-мотивационную сферу личности. Ряд командиров сами допускают двойные стандарты: требуя от курсантов соблюдения уставов, в присутствии подчинённых могут пренебрежительно отзываться о некоторых законах, чем неосознанно транслируют нигилистические установки.

Третья группа – внутриколлективные и личностные факторы. Жёсткая иерархическая система «курсант – младший командир – офицер» при недостатке педагогической компетентности младших командиров порождает случаи неформального принуждения, круговой поруки [5]. Попытки курсанта отстаивать свои права законным способом иногда наталкиваются на противодействие со стороны товарищей («не будь стукачом»), что формирует установку «право бесполезно, реально правят другие законы». Ситуация усугубляется возрастными особенностями (18–22 года – период морально-нравственного становления), предрасположенностью части курсантов к конформизму либо, напротив, к демонстративному нонконформизму.

Таким образом, правовой нигилизм в курсантской среде есть продукт сложного взаимодействия внешних социальных, институциональных и личностно-групповых факторов, что требует комплексного педагогического противодействия.

Педагогические условия и модель профилактики правового нигилизма

Педагогическая профилактика правового нигилизма понимается нами как целенаправленная, систематически организованная деятельность субъектов воспитания по предупреждению возникновения и развития деформаций правосознания курсантов, формированию у них устойчивого уважения к праву и готовности к правомерному поведению в профессиональной морской среде.

В результате теоретического моделирования и экспертного обсуждения определены четыре ключевых педагогических условия эффективности профилактики:

1. Интеграция правового обучения с профессионально-морским контекстом. Теоретический материал по правовым дисциплинам должен подкрепляться разбором реальных аварийных случаев, судебных прецедентов из сферы торгового мореплавания, ситуациями применения норм ПДНВ [6]. Например, изучение института дисциплинарной ответственности на судне может строиться на расследовании столкновения судов в проливе, вызванного халатностью вахтенного помощника.

2. Создание правовоспитательной среды вуза, где уставной порядок органично сочетается с уважением личного достоинства каждого курсанта, гласностью дисциплинарной практики, открытостью командования к законным инициативам обучающихся. Такая среда предполагает жёсткое пресечение любых форм неуставных отношений и последовательное соблюдение правовых процедур самими командирами-офицерами.

3. Вовлечение курсантов в правоприменительную, правоохранительную и правотворческую деятельность. Это участие в работе курсантских советов и товарищеских судов, в разработке локальных нормативных актов (правил проживания в общежитии, моральных кодексов факультетов), в волонтёрских правопросветительских проектах. Благодаря этому правовая норма перестаёт быть навязанной извне и приобретает личностный смысл.

4. Непрерывное педагогическое сопровождение правовой социализации курсантов на всех этапах обучения: от адаптационного курса «Введение в морскую профессию и правовые основы службы» на первом курсе до тренингов правовой компетентности в составе выпускных штурманских и механических практик [7].

На основе указанных условий была спроектирована структурно-функциональная модель педагогической профилактики правового нигилизма, включающая три блока:

– *Диагностический блок* – стартовая и последующая мониторинговая оценка уровня правосознания курсантов с помощью анкеты «Правовое сознание моряка» (адаптированная методика Л.А. Ясюковой), анализа дисциплинарной статистики и экспертных оценок командиров.

– *Содержательно-технологический блок* – реализация программы «Правовой навигатор», предусматривающей:

а) цикл интерактивных лекций и семинаров «Морское право без мифов»;

б) деловые игры «Расследование инцидента на море», «Судовой совет»;

в) кейс-чемпионат по решению профессионально-правовых задач;

г) встречи с капитанами, работниками портового контроля, представителями морских профсоюзов;

д) проектную деятельность курсантов «Карта правовых рисков на судне».

– *Оценочно-результативный блок* – сравнение показателей контрольной и экспериментальной групп по когнитивному, эмоционально-ценностному и поведенческому критериям, корректировка программы.

Модель построена на принципах профессиональной направленности, интерактивности, рефлексивности, системности и преемственности курсов.

Оценка эффективности профилактической работы

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова в 2023–2025 гг. В ней приняли участие 120 курсантов судомеханического факультета, разделённых на контрольную (КГ, n = 60) и экспериментальную (ЭГ, n = 60) группы. Группы были выравнены по исходному уровню правосознания, полу, возрасту и успеваемости.

В КГ воспитательная работа велась традиционно. В ЭГ в течение двух учебных лет реализовывалась предложенная модель. Диагностика проводилась трижды: начальный, промежуточный и итоговый срезы. Использовались:

– тест правовых знаний (30 заданий, коэффициент альфа Кронбаха α=0,84);

– методика «Отношение к праву» (Л.А. Ясюкова, модифицированная);

– анализ дисциплинарных взысканий по приказам начальника университета и рапортам командиров рот;

– экспертная оценка проявления правового нигилизма командирами учебных групп.

Результаты итогового среза показали статистически значимые позитивные изменения в ЭГ по сравнению с КГ (применялся t-критерий Стьюдента, $p<0,01$). Доля курсантов с «высоким» и «выше среднего» уровнем правосознания увеличилась в ЭГ с 18% до 47%, тогда как в КГ – с 20% до 27%. Число грубых дисциплинарных проступков, связанных с проявлениями правового нигилизма (неуставные взаимоотношения, осознанное нарушение требований безопасности), за период эксперимента в ЭГ сократилось на 62%, в КГ – на 19%. Качественный анализ эссе и материалов фокус-групп показал, что курсанты ЭГ стали чаще аргументировать свои поступки ссылками на нормы права, проявлять нетерпимость к правовому цинизму в среде товарищей.

Таким образом, экспериментально подтверждено, что внедрение модели педагогической профилактики на основе интеграции правового обучения с профессионально-морским контекстом, создания правовоспитательной среды и включения курсантов в активную правоприменительную деятельность способствует существенному снижению уровня правового нигилизма и повышению правовой культуры будущих морских специалистов.

Проведённое исследование позволило решить все поставленные задачи. Конкретизирована специфика правового нигилизма курсантов морского вуза как профессионально окрашенной деформации правосознания, питаемой мифами «флотской вольницы» и закрытой уставной средой. Выявлены и систематизированы внешние социальные, институционально-образовательные и личностно-групповые причины его возникновения. Научно обоснованы и апробированы педагогические условия профилактики, ключевым из которых выступает контекстная интеграция правовой и профессиональной морской подготовки. Разработанная структурно-функциональная модель доказала свою результативность, обеспечив значительный рост правовой культуры и снижение проявлений правового нигилизма в экспериментальной группе.

Исследование вносит вклад в теорию правового воспитания, уточняя типологию деформаций правосознания применительно к учреждениям военизированного типа, а также раскрывает механизм трансформации нигилистических установок через личностное присвоение правовых норм в профессионально-контекстной деятельности. Практическая ценность работы состоит в создании диагностического инструментария и готовой к внедрению программы «Правовой навигатор», которая может быть рекомендована морским и транспортным вузам. Результаты подчёркивают, что системная профилактика правового нигилизма – это одновременно вклад в безопасность мореплавания, поскольку правовая культура выпускника напрямую связана с безаварийной эксплуатацией судна и сохранением человеческих жизней.

Вместе с тем исследование имеет определённые границы: оно проводилось на одном судомеханическом факультете, и долгосрочный эффект модели после выпуска не отслеживался. Перспективы дальнейшей работы связаны с адаптацией модели к условиям плавательных практик и дистанционных периодов обучения, учётом гендерных особенностей, а также с созданием автоматизированных систем педагогического мониторинга правосознания курсантов на протяжении всего периода обучения и начала профессиональной карьеры.

Библиографический список

1. Пяткин Н.С. Профилактика развития нигилистических правовых установок в профессиональной среде. *Развитие таможенного дела Российской Федерации: дальневосточный вектор:* сборник научных трудов. Владивосток: Российская таможенная академия, 2025: 198–203. DOI: 10.24412/cl-36450-2025-6-198-203.
2. Кагерманов А.С. Проблемы профессионального правосознания: классификация, особенности и профилактика. *Аграрное и земельное право*. 2025; № 2: 86–89. DOI: 10.47643/1815-1329_2025_2_86.
3. Асилян Л.В. Влияние воспитательной работы на формирование правосознания будущих моряков. *Наука в действии: от теории к практике в эпоху глобальных перемен*: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Белгород: Агентство перспективных научных исследований, 2026: 141–144.
4. Томилин А.Н., Туктаров Р.Р., Хекерт Е.В. Педагогическая стратегия формирования и сплочения курсантских коллективов в морском университете. *Гуманитарные и социальные науки*. 2025; Т. 113, № 6: 234–244. DOI: 10.18522/2070-1403-2025-113-6-234-244.
5. Кондратьев С.И., Боран-Кешишъян А.Л., Томилин А.Н., Туктаров Р.Р. Конвенционная подготовка курсантов морского университета: назначение, цели и задачи. *Эксплуатация морского транспорта*. 2022; № 1 (102): 7–12. DOI: 10.34046/aumsuomtl02/2.
6. Яблокова О.А. Внеучебная занятость студентов как метод психолого-педагогической профилактики девиантного поведения. *Новые идеи в науках о Земле:* материалы XV Международной научно-практической конференции. Москва: Российский государственный геологоразведочный университет им. С. Орджоникидзе, 2021; Т. 7: 291–294.
7. Асилян Л.В. Интеграция программно-диагностического подхода в систему воспитательной работы морского вуза. *Транспорт Российской Федерации. Журнал о науке, практике, экономике*. 2026; № 1 (122): 68–71.

References

1. Pyatkin N.S. Profilaktika razvitiya nigilisticheskih pravovyh ustanovok v professional'noj srede. *Razvitie tamozhennogo dela Rossijskoj Federacii: dal'nevostochnyj vektor:* sbornik nauchnyh trudov. Vladivostok: Rossijskaya tamozhennaya akademiya, 2025: 198-203. DOI: 10.24412/cl-36450-2025-6-198-203.
2. Kagermanov A.S. Problemy professional'nogo pravosoznaniya: klassifikaciya, osobennosti i profilaktika. *Agrarnoe i zemel'noe pravo*. 2025; № 2: 86-89. DOI: 10.47643/1815-1329_2025_2_86.
3. Asilyan L.V. Vliyanie vospitatel'noj raboty na formirovanie pravosoznaniya buduschih moryakov. *Nauka v dejstvii: ot teorii k praktike v `epohu global'nyh peremen*: sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Belgorod: Agentstvo perspektivnyh nauchnyh issledovanij, 2026: 141-144.
4. Tomilin A.N., Tuktarov R.R., Hekert E.V. Pedagogicheskaya strategiya formirovaniya i splocheniya kursantskih kollektivov v morskom universitete. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2025; T. 113, № 6: 234-244. DOI: 10.18522/2070-1403-2025-113-6-234-244.
5. Kondrat'ev S.I., Boran-Keshish`yan A.L., Tomilin A.N., Tuktarov R.R. Konvencionnaya podgotovka kursantov morskogo universiteta: naznachenie, celi i zadachi. *`Ekspluataciya morskogo transporta*. 2022; № 1 (102): 7-12. DOI: 10.34046/aumsuomtl02/2.
6. Yablokova O.A. Vneuchebnaya zanyatost' studentov kak metod psihologo-pedagogicheskoj profilaktiki deviantnogo povedeniya. *Novye idei v naukah o Zemle:* materialy XV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Rossijskij gosudarstvennyj geologorazvedochnyj universitet im. S. Ordzhonikidze, 2021; T. 7: 291-294.
7. Asilyan L.V. Integraciya programmno-diagnosticheskogo podhoda v sistemu vospitatel'noj raboty morskogo vuza. *Transport Rossijskoj Federacii. Zhurnal o nauke, praktike, `ekonomike*. 2026; № 1 (122): 68-71.

Статья поступила в редакцию 16.06.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-101-105

Nekrasova I.E., *postgraduate, senior teacher, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: ira.necrasova-i@yandex.ru*

FEATURES OF LEGAL EDUCATION OF CADETS AT THE MARITIME UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION. The article examines the pedagogical aspects of cadet legal education, which is particularly relevant given the current digitalization of maritime universities. The aim of the study is to analyze and identify the specifics of legal education for future maritime transport specialists amid the modernization of digital educational resources, as well as to develop recommendations for optimizing the process, taking into account current opportunities and challenges. Using axiological and competency-based approaches, the authors explore the theoretical foundations of legal education and determine its role in developing the professional competencies of maritime university cadets. The article presents the results of an analysis of the overall impact of digitalization on the educational process at maritime universities, develops methodological recommendations for integrating digital educational resources into the legal education system, and assesses the effectiveness of the proposed approaches. The obtained research results can serve as a significant aid in modernizing legal education at maritime universities.

Keywords: **digitalization, cadets, maritime transport specialists, university digital environment, legal culture, education system, educational process, educational innovation**

И.Е. Некрасова*, соискатель, ст. преп., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск,*
E-mail: ira.necrasova-i@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

В статье рассматриваются педагогические аспекты правового воспитания курсантов, которому уделяют большое внимание современные условия цифровизации морских университетов. Статья акцентирует внимание на анализе и выявлении особенностей правового воспитания будущих морских специалистов морского транспорта в условиях модернизации цифровых образовательных ресурсов. Разработаны рекомендации по оптимизации процесса с учетом современных возможностей и вызовов. На основе аксиологического и компетентностного подходов проведено исследование теоретических основ правового воспитания и определена его роль в формировании профессиональных компетенций курсантов морских университетов. Представлены результаты анализа степени влияния цифровизации на образовательный процесс в морских вузах в целом, разработанны методические рекомендации по интеграции цифровых образовательных ресурсов в систему правового воспитания. Полученные результаты исследования могут послужить существенным подспорьем для модернизации правового воспитания в рамках морских университетов.

Ключевые слова: **цифровизация, курсанты, специалисты морского транспорта, цифровая среда вуза, правовая культура, система образования, воспитательный процесс, инновации в образовании**

Актуальность исследования определяется необходимостью разрешения ряда выявленных противоречий:

- между недостаточной адаптированностью образовательных программ к условиям непрерывной цифровой трансформации и потребностью в высоком уровне правовой культуры курсантов морского вуза в современной политико-экономической обстановке в России и на международной арене;
- между традиционными методами правового воспитания в образовательной системе морских университетов и современными требованиями, предъявляемыми к подготовке морских специалистов транспортной индустрии;
- между необходимостью интеграции цифровых технологий в образовательном процессе и отсутствием соответствующих методических рекомендаций, рассмотренных с точки зрения аксиологии.

Устранение противоречий требует исследования основной проблемы: формирование правовой культуры в контексте интеграции цифровых технологий в образовательный процесс морского вуза в период профессиональной подготовки.

Объект исследования: воспитательный процесс в морских профессиональных образовательных учреждениях.

Предмет исследования: специфика правового воспитания курсантов в условиях цифровизации.

Цель исследования: выявить особенности правового воспитания будущих морских специалистов морского транспорта в условиях модернизации цифровых образовательных ресурсов, а также разработать рекомендации по оптимизации процесса с учетом современных возможностей и вызовов.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

- исследовать и проанализировать теоретические основы правового воспитания и его роли в подготовке будущих специалистов морского транспорта в условиях цифровых трансформаций образовательного процесса морского вуза;
- разработать методические рекомендации по интеграции цифровых технологий в систему правового воспитания на основе выявленных специфических особенностей формирования правовой культуры курсантов морского вуза в период профессиональной подготовки.

Методологической базой исследования послужили аксиологический и компетентностный подходы, теории анализа, синтеза и сравнения, позволяющие рассматривать систему правового воспитания как комплексную систему, интегрирующую элементы педагогики, информационных технологий и правовых установок.

Научная новизна исследования заключается в том, чтовпервые рассмотрены особенности правового воспитания в рамках комплексного анализа образовательного процесса морских университетов, включающего аксиологический и компетентностный подходы к интеграции современных цифровых образовательных ресурсов, а также выявлены специфические особенности цифровизации, влияющие на процесс формирования правовой культуры будущих специалистов морской транспортной отрасли, которые обусловливают разработку новых подходов и методов правового воспитания, которое будет учитывать непрерывность обновления цифровых ресурсов и современных тенденций в профессиональной области.

Таблица 1

Значимость исследования

№	*Теоретическая значимость*	*Практическая значимость*
1.	Углублены научные знания о правовом воспитании в условиях непрерывного обновления цифровых образовательных ресурсов	Разработаны методические рекомендации по внедрению цифровых технологий в систему правового воспитания курсантов морского вуза
2.	Разработаны концептуальные основы для перспективного изучения рассматриваемой проблемы	Материалы могут быть использованы для совершенствования образовательных программ, направленных на правовое воспитание курсантов морских вузов

В настоящее время правовое воспитание занимает одно из ведущих направлений в системе образования морских вузов. Анализ научной педагогической литературы показывает рождение и действие научных школ, исследующих проблемы морского права, и становление кадров неюридических специальностей, имеющих высокий уровень правовой культуры.

Базовые концептуальные основы правового воспитания курсантов морского среднего учебного заведения широко раскрыты в совместных трудах А.В. Калининой и А.Н. Томилина [1; 2], которые отмечают, что гуманизм, научность, аксиологические ценности и безопасность жизнедеятельности являются ключевыми направлениями воспитательно-правовой деятельности. Авторы акцентируют внимание на необходимости придерживаться таким принципам правового воспитания, как коллективизм; требовательность и уважение к себе и окружающим; связь правового воспитания с реальными жизненными реалиями; последовательность и систематичность педагогических воздействий с опорой на возрастные особенности и потенциальные возможности курсантов.

К базовым методологическим подходам правового воспитания курсантов морского университета А.Н. Томилин и И.Е. Некрасова [2] относят системно-деятельностный подход с опорой на разностороннюю познавательную деятельность; программно-диагностический подход, который позволяет своевременно проводить диагностические процедуры по выявлению пробелов в знаниях курсантов с целью коррекции образовательных программ; компетентностный подход, направленный на развитие личностных, профессиональных качеств, проявляющихся в рамках морского права.

В результатах монографического исследования А.Н. Томилина и Т.П. Оборочан [3] предложена педагогическая модель процесса развития правовой культуры, реализация которой позволяет эффективно повысить у курсантов морских вузов не только знания в сфере морского права, но и воспитать добросовестное отношение к закону, правовой ответственности и разрушению правового нигилизма.

Анализ научных трудов последних лет (2025–2026гг.) позволяет заключить, что правовая культура, формируемая в процессе правового воспитания, является неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущего специалиста морской транспортной отрасли, поскольку тесно связана с международным морским правом, национальным законодательством в сфере морской транспортной отрасли и этическими нормами морской профессии в целом. На основе результатов исследования научной школы А.Н. Томилина в публикации [4], рассматривая составляющие компоненты правового воспитания курсантов морского университета, таких как сущность, дефиниция, характерные черты, акцентировано внимание на системном подходе к правовому воспитанию при задействовании аудиторных и внеаудиторных видов учебной деятельности, направленных на изучение и приобретение первичного опыта применения основных нормативных актов. В публикации [5] обосновано влияние правовых ценностей на развитие правосознания курсантов морских вузов, ответственности за свои поступки, критическое оценивание поступков окружающих людей, что формирует их правовую культуру.

В настоящее время для правового воспитания в морских вузах применяют различные методы. Традиционное чтение лекций и семинаров заменяется на анализ учебных кейсов правовых профессиональных задач, бизнес-встречи с выездом в судоходные организации, участие в международных волонтерских и благотворительных программах, расширяющих правовой кругозор посредством сферы международного общения. Все чаще в научных публикациях можно увидеть научное обоснование эффективности онлайн-занятий. В данном ракурсе можно выделить работы Е.Д. Платовой [6], которая показывает возможности использования потенциала цифровой образовательной среды вуза в формировании метакомпетентности студентов. Особый интерес представляет цифровая образовательная среда вуза, представленная Р.Р. Мухаметшиным и Л.Е. Савичем [7], которые рекомендовали вуз КазГИК как творческий оплот воплощения инновационной концепции по реализации и внедрению интернет-платформ, расширяющих международное общение студентов. Актуальные особенности формирования цифровой образовательной среды в вузе отмечены в результатах совместного исследования учеными М.Ю. Завадько, О.Г. Лукиной и В.Б. Петропавловской [8]. В монографическом исследовании А.Н. Томилина [9] цифровая образовательная среда вуза показана как важная интернет-платформа для стра-

тегии формирования лидерских качеств у курсантов морского вуза. В публикации Л.В. Асилян [10] рекомендован программно-диагностический подход формирования правовой культуры у курсантов морского вуза, который предусматривает интернет-обработку эмпирического материала на базе цифровой образовательной вузовской среды.

При рассмотрении правового воспитания в контексте морских образовательных учреждений важным на сегодняшний день представляется комплексный подход, направленный на аксиологический и компетентностный анализ внедрения современных цифровых технологий в учебные программы.

Аксиологический подход к развитию правовой культуры предполагает осознание ценностного потенциала правовых знаний в контексте формирования профессиональных качеств. Цифровая образовательная среда расширяет возможности будущих специалистов морской транспортной отрасли к осуществлению выбора ценностных установок, обусловливающих получение опыта, профессиональных компетенций. Благодаря работе с информацией по изучению морского права на интернет-платформах курсанты учатся самостоятельности в решении реальных правовых проблем, возникающих в работе морских специалистов.

Компетентностный подход в подготовке высококвалифицированных кадров для морской индустрии играет главную роль. Благодаря правильно организованной цифровой среде в вузе курсанты самостоятельно учатся интерпретировать ценностные правовые установки, регламентированные в морских кодексах, к реальным процессам и возможным ситуациям, происходящим по месту трудовой деятельности. Компетентностный подход призван научить курсантов не только выделить специфические компетенции и профессиональные качества, но и построить траекторию личностно-профессионального самовоспитания.

Цифровая образовательная среда предоставляет массу возможностей для реализации аксиологического подхода к формированию правовой культуры курсантов. Современные информационные технологии позволяют создавать интерактивные образовательные ресурсы, способствующие усвоению правовых знаний и устойчивых правовых установок.

В контексте компетентностно-аксиологического подхода кспецифическим особенностям правового воспитания будущих специалистов морской транспортной индустрии в условиях систематически обновляющихся цифровых образовательных ресурсов можно отнести:

- постоянное систематическое обновление образовательных программ по правовому воспитанию курсантов морских вузов в рамках современных цифровых технологий и политико-экономических вызовов на мировой арене;
- включение плановой системы интерактивных методов обучения (симуляции, онлайн-занятия, виртуальные лаборатории, кейс-конференции в режиме онлайн и пр.) в процесс обучения по правовым дисциплинам;
- каждое учебное занятие по дисциплинам правового и профессионального содержания обязательно включает дискурсы по обсуждению и анализу правовых норм;
- постоянное и систематическое обновление содержания специализированныхвузовских интернет-платформ и ресурсов для самостоятельного правового образования.

Представим ***методические рекомендации по интеграции правового воспитания*** в систему подготовки будущих специалистов морской транспортной отрасли.

Цель: оказать содействие преподавателям правовых дисциплин в выборе базовых направлений использования цифровых образовательных ресурсов при изучении морского права.

Задачи:

- выработать базовые принципы организации вузовской цифровой платформы для формирования правовой компетентности курсантов морского вуза;
- классифицировать инновационные формы правового воспитания курсантов морского университета.

Базовые аспекты применения цифровых образовательных ресурсов в процессе правового воспитания будущих специалистов морской транспортной отрасли:

- внедрение инновационных методик онлайн-обучения;
- разработка стратегий, обусловливающих формирование навыков правового анализа, интерпретации и применения нормативных актов, регулирующих деятельность в сфере морской транспортной логистики, в частности, возможна интеграция в учебный процесс интерактивных платформ, симуляторов и виртуальных лабораторий, которые обеспечивают практическое применение правовых знаний в реальных условиях профессиональной деятельности;
- отбор инновационных форм и технологий по организации научно-исследовательской работы курсантов, направленной на изучение и осмысление актуальных проблем правового регулирования морской транспортной отрасли, а также междисциплинарных семинаров и конференций, способствующих обмену опытом и знаниями между представителями академического сообщества и практикующими специалистами отрасли;
- диагностика знаний морского права, морских конвенций и пр.

На сегодняшний день в сети Интернет существует достаточное количество платформ, позволяющих диагностировать правовую компетентность обучающихся, в том числе курсантов морских вузов. Каждая из них отличаются степенью сложности, функционалом, направленностью и содержанием (табл. 2)

Некоторые из перечисленных интернет-платформ по диагностике уровня обладания знаниями по морскому праву позволяют создать персональный контент морского университета по конкретной дисциплине правового характера, включая лекции, видеолекции, тесты, викторины, игры и пр.

Реализация аксиологического подхода в условиях цифровой образовательной среды основана на *базовых принципах* организации вузовской цифровой платформы для формирования правовой компетентности курсантов морского вуза.

Таблица 2

Интернет-порталы по онлайн-диагностике уровня компетенций в области права

№	*Название платформы (авторы)*	*Целевое назначение*	*Адрес*
1.	Путешествие к справедливости (Пятигорский госуниверситет)	Изучение и проверка правовых знаний при помощи тестирования во время онлайн-игры с карточками	https://pt.2035.university/project/obrazovatelnoe-igrovoe-prilozenie-dla-izucenia-osnov-urisprudencii
2.	КонсультантПлюс (Научно-производственное объединение «Вычислительная математика и информатика»)	Тестирование по материалам сайта с получением сертификата	https://tts.consultant.ru/
3.	LegalAcademy (ООО «Лигал Академия», г.Санкт-Петербург, Мотенко И.Е.)	Диагностика уровня профессиональной компетентности в сфере права	https://legalacademy.ru/selftest
4.	OnlineTestPad (Самостоятельный продукт с возможностью для желающих интегрировать свои материалы)	Диагностикапри помощи онлайн-тестирования, викторин, кроссвордов и пр. по вопросам законодательства и права	https://onlinetestpad.com/ru/tests/legislation
5.	Testometrika (ООО «Testometrika Team», г. Краснодар)	Оценка базовых знаний основ правовой системы с комментированием типичных ошибок и выдачей подарка в электронном виде	https://testometrika.com/social/law-test/
6.	ФГОС онлайн «Правовая компетентность педагога» (Портал ФГОС, г. Москва)	Интерактивный блиц-опрос в виде онлайн-олимпиады	https://fgosonline.ru/testy/dlya-rabotnikov-dou/test-pravovaya-kompetentnost-pedagoga/
7.	Дельта-Тест (Центр дистанционной подготовки «СТОРМ», г. Санкт-Петербург)	Оценка правовых знаний членов экипажей судов. Тестирование проводится дистанционно и очно	https://www.100rmsim.ru/catalog/morskoy_transport/3343/
8.	Конвенция ПЛЮС (г. Москва)	Оценка квалификационных испытаний, в том числе и правовых знаний, членов экипажей морских судов с выдачей сертификата	https://ki.prof.gumrf.ru/
9.	Compasv3.40 (Глотов Ю.Г., Семченко В.А.)	Онлайн-тестирование по международному морскому праву, включая Конвенцию ООН по морскому праву, международные соглашения для специалистов морской транспортной отрасли	https://gloap.net/en/testy_ces/item/535/
10.	Online Marirtime Test (ГлотовЮ.Г., СемченкоВ.А.)		https://shipseducation.com/training/

Таблица 3

Тематика мероприятий правового воспитания будущих специалистов морского транспорта в условиях цифровизации

№	*Тематика*	*Содержание*	*Методы и формы*
1.	Основы морского права. Основы цифрового права	Введение в теорию морского права и роль цифровизации	Лекции с обсуждением сложных вопросов
2.	Основы международного морского права	Знакомство с правовыми нормами IT-технологий	Интернет-конференция в режиме онлайн
3.	Безопасность в цифровой профессиональной среде морской отрасли	Защита персональных данных, цифровая подпись, кибер-угрозы и как с ними бороться	Анализ законодательства в процессе работы над проектом
4.	Обзор стандартных правовых ситуаций и практика правового разрешения проблем	Решение правовых реальных и учебных кейсов	Деловая игра «Квест инциденты в морской сфере бизнеса»
5.	Технология работы с морскими документами в цифровой среде морской отрасли	Решение задач, направленных на приобретение опыта с электронным документооборотом и электронными реестрами	Практический семинар с групповой работой на месте реальной профессиональной среды
6.	Профилактика и меры правовой ответственности в морском цифровом пространстве и в реальных событиях	Изучение форм противодействия коррупции и интернет-правонарушениям	Мастер-класс с привлечением специалистов морского транспорта
7.	Правовой статус будущего специалиста морской транспортной индустрии	Ценностные профессиональные компетенции, этика в эпоху цифровизации	Работа на интерактивных платформах (тестирование, викторины, разработка норма-образца специалиста морской транспортной отрасли и пр.)

- доступность к цифровым вузовским платформам;
- качество архивных учебных материалов для осуществления самостоятельного обучения некоторых модулей правовых дисциплин;
- тестирующие программы, позволяющие беспристрастно, обосновано и непредвзято оценивать их знания и навыки в области морского права;
- обеспечение непрерывного обновления и адаптации образовательных программ в соответствии с изменениями в правовом регулировании и цифровыми технологиями.

Классификация инновационных форм правового воспитания курсантов морского университета представляет собой широкий диапазон различных организационных форм и средств (инструментов), позволяющих повысить познавательный интерес к получению новых правовых знаний.

Представим классификацию инновационных форм правового воспитания курсантов морского вуза:

1) по целевым установкам:
- практико-ориентированные: виртуальные суды, правовые квесты, кейсы и пр.;
- право-просветительские проекты: лекции о правах человека, его обязанностях, законах;
- социальные инициативы: онлайн-флешмобы, конкурсы и пр.;

2) по технологиям:
- интерактивные платформы: classroomGoogle, Moodle и пр.;
- геймификация: рейтинги, задания, баллы, уровни и пр.;
- мобильные приложения: правовые игры, квесты, тесты, мониторинг и пр.;
- Искусственный интеллект и чат-боты: обучающие программы, персональные помощники и пр.
- виртуальные кейсы: симуляторы судебных процессов, видеоролики, подкасты, кейсы и пр.;

3) по вовлеченности в образовательную деятельность:
- коллективные: онлайн-дискуссии, командные проекты и пр.;
- индивидуальные: персонифицированное обучение на онлайн-платформах, задания с онлайн-оценкой и пр.;
- активные: решение правовых задач, участие в проектах, деловые игры и пр.;
- пассивные: чтение материала, поиск информации, просмотр контента и пр.;

4) по форме взаимодействия:
- синхронные (одновременное участие): видеоконференции, онлайн-дискуссии, вебинары и пр.;
- асинхронные (разное время взаимодействия): чат-боты, онлайн-курсы, интернет-платформы, форумы.

Перечисленные методические рекомендации позволяют осуществить обоснованный подход к совершенствованию системы профессиональной подготовки специалистов морской транспортной отрасли, которая способна учитывать современные тенденции развития цифровых технологий и необходимость формирования у них высокого уровня правовой компетентности.

В качестве примера приведем образовательную программу спецкурса правового воспитания курсантов морского вуза в условиях цифровизации.

Цель: воспитание правовой культуры, профессиональных компетенций в области морского права с учетом современных цифровых технологий.

Задачи преподавателей:
- обучить курсантов морского университета основам морского и цифрового права;
- сформировать у курсантов морского вуза навыки корректного правового поведения в цифровой среде, на судне и в порту;
- содействовать воспитанию у курсантов морского университета уважительного отношения к правопорядку и закону в условиях цифрового многообразия.

Ожидаемые результаты (относительно курсантов морского вуза):
- освоение базовых знаний правовых норм и понятий в сфере морской отрасли и его цифрового пространства;
- умение работать с цифровыми правовыми документами и инструментами;
- умение проводить анализ правовых ситуаций на судне, в порту, в процессе логистики и перевозок груза и находить корректные решения;
- повышение уровня правосознания и ответственности.

Представим тематику мероприятий спецкурса (табл. 3), рассчитанного на 30 академических часов, из них 14 часов аудиторных занятий и 16 часов самостоятельной работы. По окончании спецкурса предполагается по выбору преподавателя либо курсанта тестирование на одной из интернет-платформ и организация конкурса-выставки творческих работ курсантов (презентация проектов, эссе, норма-образцов и пр.).

В процессе спецкурса правового воспитания курсантов морского вуза в условиях цифровизации важно проведение регулярного обновления содержания и форм работы в соответствии с новыми изменениями в системе законодательства, политическими и экономическими вызовами на международной арене, а также трансформациями в сфере цифровизации: правовыми установками и инновациями в технологии.

Стремительное развитие информационных технологий и экономическое расширение влияния морского транспорта на международные перевозки требует особой подготовки специалистов морской транспортной индустрии, касающейся не только профессиональных компетенций, но и формирования высокого уровня правовой культуры. Морской университет, являясь важным базовым центром подготовки высококвалифицированных кадров для морской отрасли, постоянно сталкивается с необходимостью адаптации к новым реалиям. В данном контексте исследование особенностей правового воспитания в условиях цифровизации становится важной составляющей профессионального роста, поскольку от него существует прямая зависимость безопасности и эффективности функционирования всей морской индустрии.

Таким образом, эффективность правового воспитания курсантов морского вуза в условиях непрерывной цифровизации зависит не только от планомерного внедрения и применения новых методических подходов и использования современных технологий в системе обучения правовым и профессионально-направленным дисциплинам с целью формирования правовых компетенций, необходимых для решения юридических вопросов в деятельности специалиста морского транспорта, но и от слаженной работы специализированных онлайн-платформ и их ресурсов в плане правового самообразования, которые служат базовым ресурсом повышения уровня правовой культуры будущих специалистов транспортного сектора морских перевозок.

Рассматриваемая проблема весьма перспективна для дальнейшего исследования: в рамках аксиологического и компетентностного подходов необходимы разработки как комплексных междисциплинарных программ правового воспитания, учитывающих особенности современного этапа цифровизации, так и проведения эмпирического исследования оценки эффективности этих программ. Полученные материалы исследования могут быть применены для модернизации системы правового воспитания в морском университете и повышения уровня профессиональной подготовки ее выпускников.

Библиографический список

1. Калинина А.В., Томилин А.Н. Основные концептуальные положения правового воспитания курсантов морского среднего учебного заведения. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 2 (69): 135–138.
2. Томилин А.Н., Некрасова И.Е. Основные методологические подходы правового воспитания курсантов морского университета. *Современные студенческие исследования*: сборник статей международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2025: 202–207.
3. Оборочан Т.П., Томилин А.Н. *Педагогические аспекты формирования правовой культуры у курсантов неюридических специальностей морского университета*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2025: 94.
4. Некрасова И.Е. Правовое воспитание курсантов морского университета: сущность, дефиниция, характерные черты. *Межотраслевые исследования. Безбарьерная среда научной деятельности:* сборник статей всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Уфа: Аэтерна, 2025: 196–199.
5. Некрасова И.Е. Правовые ценности и их значение для правового воспитания курсантов морского вуза. *Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации*: сборник статей международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2026: 77–81.
6. Платова Е.Д. Потенциал цифровой образовательной среды вуза в формировании метакомпетентности студентов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2024; № 1 (46)-13: 82–84.
7. Мухаметшин Р.Р., Савич Л.Е. Цифровая образовательная среда творческого вуза: концепция, реализация и результаты внедрения в КазГИК. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*. 2025; № 4: 152–158.
8. Завадько М.Ю., Лукина О.Г. Петропавловская В.Б. Особенности формирования цифровой образовательной среды в вузе. *Информация и образование: границы коммуникаций.* 2021; № 13 (21): 33–35.
9. Томилин А.Н. *Стратегия формирование лидерских качеств у курсантов морского вуза*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2025: 140.
10. Асилян Л.В. Программно-диагностический подход формирования правовой культурыу курсантов морского вуза. *Вестник государственного морского университета им. адм. Ф.Ф. Ушакова*. 2025; № 2 (51): 88–91.

References

1. Kalinina A.V., Tomilin A.N. Osnovnye konceptual'nye polozheniya pravovogo vospitaniya kursantov morskogo srednego uchebnogo zavedeniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 2 (69): 135-138.
2. Tomilin A.N., Nekrasova I.E. Osnovnye metodologicheskie podhody pravovogo vospitaniya kursantov morskogo universiteta. *Sovremennye studencheskie issledovaniya*: sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza: Nauka i Prosveschenie (IP Gulyaev G.Yu.), 2025: 202-207.
3. Oborochan T.P., Tomilin A.N. *Pedagogicheskie aspekty formirovaniya pravovoj kul'tury u kursantov neyuridicheskih special'nostej morskogo universiteta*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2025: 94.
4. Nekrasova I.E. Pravovoe vospitanie kursantov morskogo universiteta: suschnost', definiciya, harakternye cherty. *Mezhotraslevye issledovaniya. Bezbar'ernaya sreda nauchnoj deyatel'nosti:* sbornik statej vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Ufa: A`eterna, 2025: 196-199.
5. Nekrasova I.E. Pravovye cennosti i ih znachenie dlya pravovogo vospitaniya kursantov morskogo vuza. *Pedagogika i sovremennoe obrazovanie: tradicii, opyt i innovacii*: sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza: Nauka i Prosveschenie (IP Gulyaev G.Yu.), 2026: 77-81.
6. Platova E.D. Potencial cifrovoj obrazovatel'noj sredy vuza v formirovanii metakompetentnosti studentov. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2024; № 1 (46)-13: 82-84.
7. Muhametshin R.R., Savich L.E. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda tvorcheskogo vuza: koncepciya, realizaciya i rezul'taty vnedreniya v KazGIK. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2025; № 4: 152-158.
8. Zavad'ko M.Yu., Lukina O.G. Petropavlovskaya V.B. Osobennosti formirovaniya cifrovoj obrazovatel'noj sredy v vuze. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij.* 2021; № 13 (21): 33-35.
9. Tomilin A.N. *Strategiya formirovanie liderskih kachestv u kursantov morskogo vuza*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2025: 140.
10. Asilyan L.V. Programmno-diagnosticheskij podhod formirovaniya pravovoj kul'turyu kursantov morskogo vuza. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta im. adm. F.F. Ushakova*. 2025; № 2 (51): 88-91.

Статья поступила в редакцию 15.06.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-105-108

Sizov Yu.N., *senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*
Tomilina S.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: cvetochek3200@mail.ru*

A PROFESSIONALLY ORIENTED EDUCATIONAL PROCESS AT A MARITIME UNIVERSITY AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES IN CADETS. The article examines the quality of training of cadets at maritime universities and the ability of educational programs to adapt to modern challenges and market demands that influence the professional mobility and competitiveness of future maritime transport specialists. Given the intensification of maritime transport and the growing challenges facing the maritime industry, the role of maritime universities in training competent personnel is becoming especially significant. The aim of this study is to develop a strategy for a professionally oriented educational process aimed at developing the professionally important qualities of maritime university cadets. Based on theoretical and comparative analysis, this article presents the key factors and core competencies required for maritime university cadets to successfully complete professional tasks in the dynamic marine environment. Effective strategies for organizing the educational process to facilitate the comprehensive development of future specialists are identified. The findings can serve as a foundation for further research in the field of professional training for maritime specialists and contribute to the development of new approaches to organizing the educational process.

Keywords: **educational process, maritime university, career guidance, cadets, professionally important qualities, competency-based approach, axiology, axiological approach**

Ю.Н. Сизов*, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*
С.Н. Томилина*, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: cvetochek3200@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В МОРСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ

В статье рассматривается проблема качества подготовки курсантов морских вузов и способность образовательных программ адаптироваться к современным вызовам и требованиям рынка, которые оказывают влияние на профессиональную мобильность и конкурентоспособность будущих специалистов морского транспорта. Учитывая активизацию морских перевозок и растущие вызовы, стоящие перед морской отраслью, роль морских университетов в подготовке компетентных кадров становится особенно важной. Исследованиепосвящено разработке стратегии профессиональноориентированного образовательного процесса, направленного на развитие профессионально важных качеств курсантов морского университета. На основе теоретического и сравнительного анализа в статье представлены ключевые факторы и базовые компетенции, необходимые для успешного выполнения курсантами морских вузов профессиональных задач в условиях динамичности морской среды. Определены эффективные направления организации образовательного процесса, способствующего всестороннему развитию будущих специалистов. Полученные результаты исследования могут послужить основой для дальнейших исследований в области подготовки морских специалистов и способствовать разработке новых подходов к организации образовательного процесса.

Ключевые слова: **образовательный процесс, морской университет, профессиональная ориентация, курсанты, профессионально важные качества, компетентностный подход, аксиология, аксиологический подход**

Актуальность исследования следует из необходимости обеспечения безопасности логистических операций морского транспорта в акватории, которая представляет собой стратегически важную задачу для государственного управления Российской Федерации. В этом контексте ключевую роль играют высококвалифицированные специалисты, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом в области морской навигации и логистики. Формирование адаптивной компетентности морских специалистов начинается на этапе их профессионального образования в морских вузах, где они получают как фундаментальные общеобразовательные знания, так и специализированные навыки, необходимые для эффективного функционирования в морской среде.

Об актуальности темы свидетельствуют также следующие факторы:

– *высокие ожидания со стороны государства, общества и потенциальных работодателей относительно уровня профессиональной подготовки и готовности выпускников к реалиям будущей трудовой деятельности* (это находит свое отражение в положениях Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, а также в содержании рабочих учебных программ и планов);

– *хронический недостаток квалифицированных специалистов на российском флоте* ставит перед нами задачу срочного улучшения системы обучения и повышения квалификации;

– *проблемы развития профессиональной идентичности и системы ценностей* в процессе подготовки будущих специалистов морского транспорта;

– *низкая мотивация у части курсантов* к будущей профессиональной карьере и самосовершенствованию в профессиональной сфере;

– *перемены в сфере морского образования,* связанные с внедрением новых технологий, цифровизацией и искусственным интеллектом.

Таким образом, насущность данного исследования продиктована потребностью в улучшении уровня профессиональной подготовки кадров для морской отрасли, обеспечении их квалификации в соответствии с запросами современного рынка труда, а также адекватном реагировании на глобальные и отраслевые вызовы.

Объект исследования: профессиональноориентированный образовательный процесс морских вузов.

Предмет исследования: развитие профессионально важных качеств курсантов морского университета.

Цель исследования– разработка стратегии профессиональноориентированного образовательного процесса, направленного на развитие профессионально важных качеств курсантов морского университета.

Задачи исследования: 1) выявить основные подходы к реализации профессиональноориентированного образования на основе теоретического и сравнительного анализа научно-педагогической литературы; 2) исследовать специфику профессиональной деятельности специалистов морской отрасли и определить профессиональноважные качества, необходимые для решения задач в транспортной морской отрасли, и выявить факторы, оказывающие влияние на их развитие; 3) разработать комплекс практико-ориентированных образовательных модулей, направленных на повышение уровня профессионально важных качеств курсантов и их готовности к приобретению личного опыта по выполнению профессиональных задач в реальных условиях.

Теоретическая значимость исследования заключается в теоретическом обосновании необходимости реализации педагогической стратегии профессиональноориентированного образовательного процесса, внимание которой акцентировано на развитие профессионально важных качеств курсантов морского университета в условиях современных политических, экономических и экологических вызовов и повсеместного внедрения процессов цифровизации и технологий искусственного интеллекта.

Практическая значимость исследованиязаключается в возможности реализации педагогической стратегии профессиональноориентированного образовательного процесса, направленного на развитие профессионально важных качеств курсантов в морском университете. Внедрение оригинальной педагогической стратегии позволит повысить уровень профессиональной компетентности выпускников и улучшить их адаптацию к современным требованиям морской отрасли.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые проведен анализ влияния различных факторов на эффективность образовательного процесса, направленного на повышение профессиональнозначимых качеств будущих специалистов морской транспортной отрасли, и разработана педагогическая стратегия профессиональноориентированного образовательного процесса, направленного на их развитие, позволяющего учитывать индивидуальные особенности курсантов и мобильно адаптировать образовательные программы под их потребности и потенциальные возможности.

Методология исследования и методы: компетентностный подход, аксиологический подход, профессионально-личностный подход, методы сравнения, анализа, синтеза, моделирования образовательных процессов.

Современный технологический прогресс морской отрасли предъявляет повышение требований к профессиональной компетенции специалистов, что приводит к усилению роли профессионально-ориентированного образовательного процесса в морских учебных заведениях, исследование которой в педагогических дискурсах приобретает особую актуальность. Процессы цифровизации и интеграции искусственного интеллекта обусловливают необходимость формирования у курсантов специфического набора компетенций и личностных качеств, которые обеспечат успешное выполнение профессиональных задач в условиях высокой неопределенности и динамичности морской среды.

Анализируя педагогические дискурсы последних десятилетий, выделим негативные факторы, существующие в системе профессионального образования в морской отрасли:

− недостаточный уровень интеграции теоретических и практических аспектов в образовательный процесс приводит к тому, что теоретические знания, получаемые курсантами, не находят потенциальных возможностей для их практического применения в реальных условиях;

− замедленное внедрение персонифицированного обучения с элементами индивидуализированного подхода к обучению и стандартизированными программами подготовки затрудняет учет индивидуальных особенностей и потребностей курсантов.

Д.А. Иванов [1], исследуя компетентностный подход в образовании, указывает на то, что основной проблематикой в рассматриваемом контексте является недостаточная мобильность учебных программ, направленных на организацию профессиональноориентированного образовательного процесса в морских университетах, что проявляется в низком уровне развития профессиональных компетенций (68% от общего числа обучающихся) и личностных качеств у выпускников (77%) и затрудняет их адаптацию к требованиям профессиональной деятельности, снижая их конкурентоспособность на рынке труда.

Изучая проблему комплексного сопровождения формирования профессиональной направленности курсантов в условиях морского вуза, Г.В. Муравьев [2] неоднократно обращает внимание на несоответствие образовательных программ реальным условиям морской среды и недостаточную практикоориентированность обучения, которые влияют на уровень подготовки выпускников морского университета.

Решать обозначенные выше проблемы А.Н.Томилин и Р.А.Байбаков [3] предлагают путем моделирования процесса формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза на основе аксиологического подхода. Действительно, применение аксиологического подхода к организации профессионального образования позволяет исследователям и педагогам в процессе подготовки морских специалистов высокого уровня целенаправленно сосредоточиться на ценностных ориентирах, адекватных современным вызовам.

Так, например, Р.А. Байбаков [4] на основе аксиологического и компетентностного подходов выделил сущностные основы формирования профессиональной направленности у курсантов в процессе обучения в морском вузе, которые сводились к:

− корректной постановке целей процесса, ориентированных на взаимно обусловливающие этапы: адаптационный, мотивационный, саморегулирования и осмысления, творческо-деятельностный, коррекционный;

− ориентированному отбору ценностных компонентов формирования образовательной среды;

− целенаправленной переподготовке преподавательских кадров;

− разработке целевых программ, направленных на ценностный подход, укрепляющий позитивное отношение к выбранной профессии, активизацию интереса к морской профессиональной деятельности.

Е.И. Финогенко [5] выделил профессионально важные качества (личностные, психофизиологические, когнитивные и специфически профессиональные), рассмотрев их через призму условий, необходимых для профессиональной адаптации к морской деятельности.

Методы и формы развития отдельных профессионально важных качеств личности, таких как:

− самоопределение и профессиональная направленность курсантов рассмотрены в трудах М.М. Соколовой и Ю.А. Токаревой [6], которые важным фактором педагогического воздействия считают ориентацию на профессионально-личностное развитие в образовательном процессе;

− лидерство и его проявление в среде курсантов морского вуза рассмотрены в исследовании А.Н. Томилина [7], которым разработана педагогическая стратегия, ориентирующая образовательный процесс морского вуза на аксиологический подход;

− личностные качества (концентрация внимания, оперативность мышления, физическая выносливость и пр.) рассмотрены в соавторском исследовании С.А. Баляевой и ее адептов В.А. Митраховичем и Т.П. Аванесовой [8], которые предлагают разработку персонализированных маршрутов для подготовки специалистов морского флота.

Принимая во внимание результаты исследований выше перечисленных коллег, соглашаясь с их мнением и продолжая исследование в контексте поиска эффективных факторов ориентированного педагогического воздействия на развитие профессионально важных качеств специалиста морского транспорта (далее ПВК) у курсантов в образовательном процессе морского университета, кратко представим стратегию профессиональноориентированного образовательного процесса, направленного на развитие ПВК курсантов морского университета (далее педагогическая стратегия ПООП ПВК) и комплекс профессионально важных качеств специалиста морского транспорта.

Комплекс профессионально важных качеств специалиста морского транспорта обладает уникальной спецификой и может быть подвержен систематической классификации (табл. 1).

Таблица 1

Классификация ПВК специалистов морской транспортной отрасли

№	Кластер компетенций	Знания, умения, навыки, способности
1.	Профессионально-технические	Обладать знаниями лоцманского дела, технологий работы с грузом на судне. Умение работать с навигационным оборудованием, главными и вспомогательными системами безопасности и жизнеобеспечения на судне. Владеть навыками оптимизации проектирования и реализации морских транспортных рейсов
2.	Информационно-коммуникационные	Знание иностранного языка и программирования. Умение работать с современным оборудованием. Владеть навыками межкультурной коммуникации и основ правового регулирования
3.	Личностно-персонифицированные	Знание и осознание здорового образа жизни; уровня своего развития и сформированности личностных качеств. Умение регулировать свое поведение. Владеть навыками профессионального личностного роста и развития

Профессионально-технический кластер ПВК специалиста уникален по своей сути и зависит от конкретного вида работ, которые входят в обязанности конкретного специалиста морского транспорта.

В настоящее время информационная грамотность, знание иностранных языков, умения и навыки пользования современными гаджетами и платформами в сети Интернет представляют неотъемлемые качества и способности, определяющие современного человека развитого экономического общества. Специалист морской транспортной индустрии должен обладать качествами информационно-коммуникационного кластера ПВК на высоком уровне, поскольку его будущая трудовая деятельность будет проходить в условиях использования высоких быстро обновляющихся технологий, с которыми связана логистика перевозок и международных коммуникаций.

В кластер личностно-персонифицированных ПВК специалиста морского транспорта входят такие качества, как:

- самостоятельность [6];
- лидерство (умение принимать решение, умение брать ответственность, умение видеть перспективу, умение руководить и коммуницировать) [7];
- индивидуальные качества (концентрация внимания, оперативность мышления, физическая выносливость и пр.) [8];
- профессиональная мобильность;
- профессиональная адаптивность;
- автономность личности.

Профессиональная мобильность курсанта, получающего одну из специальностей морской транспортной отрасли, предполагает:

- сформированность способности к адаптивному изменению в условиях высокодинамичного рынка труда;
- плодотворное освоение инновационных достижений в сфере цифровых технологий, искусственного интеллекта, робототехники, беспилотных движущихся объектов;
- оперативное реагирование на вызовы, обусловленное быстрым развитием транспортной морской инфраструктуры и принятием инновационных решений;
- успешную интеграцию в разнообразные профессиональные экосистемы и структуры.

Под профессиональной адаптивностью курсантов как специалистов морской индустрии понимаем способность приспосабливаться к новым условиям и умение внедрять инновационные решения в целях обеспечения высокой результативности и безопасности функционирования транспортных морских систем.

Автономность личности будущего специалиста морской транспортной индустрии представляет симбиоз двух характеристик: профессиональных и психосоциальных, которые в равной и неотъемлемой части обеспечивают личность способностями к высокому уровню проявления «самости» (самостоятельность, саморазвитие, самомотивация и пр.) в процессе трудовой деятельности, обусловливая эффективность выполнения профессиональных обязанностей в условиях морской среды (в том числе: непредвиденные морские операции, динамичное изменение обстоятельств на воде или на суше и пр.). К числу таких характеристик относим:

- специфические для морской отрасли профессиональные компетенции;
- когнитивные способности;
- ответственность;
- эмоциональная устойчивость;
- выносливость при физических и психологических нагрузках;
- умение принимать решение в условиях ограниченной информации, неопределенности и риска;
- способность к саморегуляции.

Развитие профессионально важных качеств специалиста морского транспорта у курсантов требует особого подхода к образовательному процессу морского университета. Каждый морской университет уникален как по структуре, так и по содержанию подготовки современных кадров. Однако, как элемент общей образовательной системы Российской Федерации призван выполнять совокупность целесообразных действий, направленных на единый результат – подготовку высококонкурентных специалистов для эффективной работы в морской индустрии.

Педагогическая стратегия задает направляющий вектор, призванный регулировать образовательные действия морских вузов, и в свою базовую структуру включает следующие компоненты: концептуально-методологический, содержательно-технологический, организационно-диагностический.

Концептуально-методологический компонент педагогической стратегии ПООП ПВК содержит нижеперечисленные целевые установки и принципы.

Генеральная цель педагогической стратегии: повышение уровня развития профессионально важных качеств специалиста морского транспорта у курсантов в образовательном процессе морского университета.

Принципы реализации стратегии ПООП ПВК:

- принцип персонифицированной образовательной траектории;
- принцип продуктивной образовательной деятельности;
- принцип ситуативного образования;
- принцип ценностноориентированной целевой установки процесса образования.

Рассмотрим подробнее содержательную концепцию каждого из них.

Концепция принципа персонифицированной образовательной траектории направлена на модернизацию образовательного процесса курсанта посредством адаптации учебных программ и методик к его личностным потребностям, возможностям, индивидуальным эмоциональным, когнитивным особенностям и социальным ценностным установкам. Персонифицированное обучение становится реальностью в морском вузе благодаря инновационным технологиям, предоставленным процессом цифровизации, и наличию Интернета в мировом пространстве социального общества. Персонифицированное обучение, в отличие от личностноориентированного обучения, имеет массу возможностей для саморегулирования образовательной траектории и получении профессиональных компетенций.

Принцип продуктивной образовательной деятельности акцентирует внимание на необходимости получения значимых и измеримых результатов в процессе развития и образования. Организация онлайн-диагностики образовательных достижений, корректировка образовательной персонифицированной траектории развития ПВК на базе полученных независимых оценок личностных результатов позволяет поддерживать учебные программы в соответствии с динамикой требований социума, морской отрасли, международных вызовов.

Принцип ситуативного (контекстного) образования базируется на внедрении учебного материала в реальные ситуации и профессиональные контексты морской индустрии. Принцип ситуативного образования активирует междисциплинарные связи, помогая будущим специалистам морского транспорта осознать роль выбранной профессии в социуме и определить свое место в обществе.

Принцип ценностноориентированной целевой установки процесса образования направлен на развитие у курсантов морского вуза системы профессиональных ценностей и мировоззренческих установок, определяющих их поведение и отношение к профессии и окружающему миру в целом. Интеграция ценностно ориентированных целей способствует формированию у курсантов гражданской позиции, социальной, профессиональной ответственности.

Содержательно-технологический компонент стратегии ПООП ПВК представляет собой комплекс практико-ориентированных образовательных модулей, направленных на повышение уровня профессионально важных качеств курсантов и их готовности к приобретению личного опыта по выполнению профессиональных задач в реальных условиях.

Первый модуль: мотивационно-ориентировочный. Тактическая цель модуля: осуществление осознанного выбора профессиональной специализации. Методы, формы и средства организации образовательного процесса: спецкурсы, кейс-обсуждение, брифинг-встречи с морскими специалистами транспортной отрасли в реальных профессиональных условиях. Проведение тестов по изучению личностного потенциала.

Второй модуль: ценностно-поисковый. Тактическая цель модуля: знакомство со спецификой выбранной специальности. Методы, формы и средства организации образовательного процесса: анализ актуальных представлений о ПВК морского специалиста транспортной отрасли (встречи, видео, беседы и пр.); знакомство с возможностями профессионального карьерного роста специалиста выбранного профиля; (посещение выставок и встреч с профессионалами в реальных профессиональных условиях). Диагностика личностных качеств.

Третий модуль: ориентационно-моделирующий. Тактическая цель модуля: изучение ценностного опыта профессиональной деятельности старшекурсников и специалистов морского транспорта. Методы, формы и средства организации образовательного процесса: участие в коллективных мероприятиях, волонтерской деятельности. Выполнение заданий по совместному (групповому) моделированию образовательных траекторий с заданными условиями. Моделирование профессиограммы личности специалиста морского транспорта. Диагностика уровня развития ПВК.

Четвертый модуль: проектировочный. Тактическая цель модуля: проектирование собственной личностной образовательной траектории на основе результатов диагностики ПВК. Методы, формы и средства организации образовательного процесса: участие в профессиональных проектах совместно со специалистами морского транспорта, проведение и организация профессиональных мероприятий, флешмобов и пр. Диагностика и коррекция личностных знаний, умений и навыков.

Пятый модуль: коррекционно-преобразующий. Тактическая цель модуля: осуществление профессиональной деятельности под чутким наблюдением наставника. Методы, формы и средства организации образовательного процесса: осуществление видов профессиональной деятельности по поручению наставника, обсуждение работы над проектом. Диагностика ПВК и сравнение результатов с результатами своих одногруппников и коллег.

Шестой модуль: презентационный. Тактическая цель модуля: самостоятельная подготовка к презентации профессионального проекта; подготовка и презентация портфолио либо личностной характеристики (для резюме). Методы, формы и средства организации образовательного процесса: участие в обсуждении профессиональных вопросов на профессиональных интернет-платформах, семинарах, конференциях, профессиональных совещаниях на реальном месте работы или прохождения практики, рассылка резюме. Внешняя диагностика ПВК.

Каждый модуль стратегии ПООП ПВК может быть реализован как в третьем семестре, введенном в образовательный процесс морского университета, так и быть распределенным в течение учебного года в двух семестрах внеаудиторной работы.

Организационно-диагностический компонент педагогической стратегии ПООП ПВК предполагает, что достижение целей организации профессионально-ориентированного образовательного процесса возможно при соблюдении следующих педагогических условий стратегии ПООП ПВК:

− обеспечение перехода от дисциплинарной к междисциплинарной организации процесса образования;

− содействие готовности курсантов к самостоятельной учебной инновационной деятельности (как в получении новых знаний, так и в оценке их усвоения);

− расширение практики для получения опыта в реальной морской среде путем введения третьего семестра, ориентированного на получение знаний и навыков на месте будущей профессиональной деятельности.

В результате проведённого исследования была достигнута поставленная цель, а также установлено, что профессиональноориентированный образовательный процесс является важным фактором формирования профессиональных компетенций у курсантов. Выявлены ключевые компетенции, необходимые для успешного выполнения профессиональных задач в морской среде, а также разработана стратегия ПООП ПВК, обеспечивающая совершенствование образовательных программ, ориентированных на повышение их практической направленности и интеграции с реальными условиями профессиональной деятельности.

Полученные результаты исследования позволяют сделать следующие выводы относительно роли реализации педагогической стратегии профессиональноориентированного образовательного процесса в морских университетах, обусловливающей развитие профессионально важных качеств будущих специалистов морской транспортной отрасли:

− содействует успешной и быстрой адаптации выпускников морских вузов в начале трудовой профессиональной деятельности;

− обеспечивает эффективный переход к интеграции междисциплинарных проектов с содержанием профессиональной специфики в преподавании общеобразовательных дисциплин;

− направляет образовательный процесс в морском вузе к планомерному осуществлению персонифицированного обучения с использованием интернет-платформ, что позволит курсантам сформировать мотивацию к профессиональному саморазвитию и саморегулируемому повышению профессиональной компетентности;

− помогает курсантам понять и осознать профессиональные ценности и гражданскую идентичность, что укрепляет устойчивость патриотической профессиональной позиции как будущего специалиста морского российского транспорта;

− мобилизует администрацию морских университетов на создание единой образовательной среды в сети Интернет с использованием постоянно обновляющихся технологий, что позволит повысить грамотность в сфере цифровизации, искусственного интеллекта и робототехники.

Таким образом, успешность реализации педагогической стратегии профессиональноориентированного образовательного процесса в морских университетах с учетом потенциальных возможностей вузов и индивидуальных особенностей обучающегося контингента ведет к плодотворной подготовке современных кадров морской отрасли, способных противостоять стихийным вызовам и непредвиденным обстоятельствам в процессе профессиональной морской деятельности. Надежность кадрового состава морской индустрии укрепит международные позиции логистики морских перевозок только в случае совместной работы. В связи с чем результаты настоящего исследования имеют перспективу, включающую разработки инновационных педагогических моделей, методов и комплексных учебных программ по организации профессиональноориентированного образовательного процесса, направленных на развитие ПВК курсантов и переподготовку морских кадров.

Полученные результаты исследования расширяют возможности ученых к совершенствованию теории профессиональных образовательных систем в педагогике.

Библиографический список

1. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. *Проблемы, понятия, инструментарий*: учебно-методическое пособие. Москва: АПК и ПРО, 2003: 101.
2. Муравьев Г.В. *Комплексное сопровождение формирования профессиональной направленности курсантов в условиях морского вуза.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2018.
3. Байбаков Р.А., Томилин А.Н. Моделирование процесса формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза на основе аксиологического подхода. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 1 (80): 105–107.
4. Байбаков Р.А. Сущностные основы формирования профессиональной направленности у курсантов в процессе обучения в морском ВУЗе. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 1 (74): 82–84.
5. Финогенко Е.И. Профессионально важные качества как необходимые условия профессиональной адаптации. *Актуальные направления научных исследований: перспективы и развития:* материалы всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: Интерактив плюс, 2026: 252–254.
6. Соколова М.М., Токарева Ю.А. Самоопределение и профессиональная ориентация курсантов как фактор профессионально-личностного развития в образовательном процессе. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2025; Т. 16, № 3: 682–700.
7. Томилин А.Н. *Стратегия формирования лидерских качеств у курсантов морского вуза*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2025.
8. Баляева С.А., Митрахович В.А., Аванесова Т.П. Разработка персонализированных маршрутов подготовки специалистов морского флота. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 6 (103): 358–361.

References

1. Ivanov D.A. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii. *Problemy, ponyatiya, instrumentarij*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: APK i PRO, 2003: 101.
2. Murav'ev G.V. *Kompleksnoe soprovozhdenie formirovaniya professional'noj napravlennosti kursantov v usloviyah morskogo vuza*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2018.
3. Bajbakov R.A., Tomilin A.N. Modelirovanie processa formirovaniya professional'noj napravlennosti u kursantov morskogo vuza na osnove aksiologicheskogo podhoda. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 1 (80): 105-107.
4. Bajbakov R.A. Suschnostnye osnovy formirovaniya professional'noj napravlennosti u kursantov v processe obucheniya v morskom VUZe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 1 (74): 82-84.
5. Finogenko E.I. Professional'no vazhnye kachestva kak neobhodimye usloviya professional'noj adaptacii. *Aktual'nye napravleniya nauchnyh issledovanij: perspektivy i razvitiya:* materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: Interaktiv plyus, 2026: 252-254.
6. Sokolova M.M., Tokareva Yu.A. Samoopredelenie i professional'naya orientaciya kursantov kak faktor professional'no-lichnostnogo razvitiya v obrazovatel'nom processe. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2025; T. 16, № 3: 682-700.
7. Tomilin A.N. *Strategiya formirovaniya liderskih kachestv u kursantov morskogo vuza*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2025.
8. Balyaeva S.A., Mitrahovich V.A., Avanesova T.P. Razrabotka personalizirovannyh marshrutov podgotovki specialistov morskogo flota. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 6 (103): 358-361.

Статья поступила в редакцию 12.06.26

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-109-112

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

ON THE QUESTION OF SELF-DIAGNOSTICS OF PATRIOTIC QUALITIES OF MODERN STUDENTS. The article is devoted to revealing features and content of the methodology for self-assessment of the patriotic qualities of a cadet at a maritime university. The developed methodology allows students to individually determine the degree of development of their patriotic qualities and make an informed decision about the need for further improvement. The purpose of the publication is to familiarize the Russian pedagogical community with the proposed methodology. The following methodological approaches were used in the study: a systematic review of relevant scientific literature on the subject; a critical analysis of existing diagnostic tools used in the context of educational and patriotic activities; content analysis; generalization; and synthesis. The research result in the identification of the features of a new methodology that provides for the self-assessment of the patriotic qualities of a naval university cadet. The conducted research has scientific novelty (a new methodology for self-diagnosis of patriotic qualities is proposed), theoretical and practical significance. In conclusion, recommendations are presented for the implementation of the methodology for self-diagnosis of the patriotic qualities of a naval university cadet, as well as promising areas for further research in the field of patriotic education of modern students.

Keywords: **education, personality, methodology, patriotism, patriotic qualities, self-diagnosis, self-assessment, students, formation**

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

К ВОПРОСУ О САМОДИАГНОСТИКЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СОВРЕМЕННОЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Статья посвящена раскрытию особенностей и содержания методики самооценки патриотических качеств личности курсанта морского вуза. Разработанная методика дает возможность обучающимся индивидуально определить степень развития своих патриотических качеств и принять обоснованное решение о необходимости их дальнейшего углубления и совершенствования. Цель публикации – ознакомить с предлагаемой методикой российскую педагогическую общественность. В рамках проводимого исследования были применены следующие методологические подходы: систематизированный обзор актуальной научной литературы, посвященной исследуемой проблематике; критический анализ существующих диагностических инструментов, используемых в контексте воспитательно-патриотической деятельности; контент-анализ; обобщение; синтез. В результате исследования определены особенности новой методики, обеспечивающей самооценку патриотических качеств курсанта морского университета. Проведенное исследование обладает научной новизной (предложена новая методика самодиагностики патриотических качеств), теоретической и практической значимостью. В заключение представлены рекомендации по внедрению методики самодиагностики патриотических качеств личности курсанта морского вуза, а также перспективные направления дальнейших исследований в области патриотического воспитания современной учащейся молодежи.

Ключевые слова: **воспитание, личность, методика, патриотизм, патриотические качества, самодиагностика, самооценка, учащаяся молодежь, формирование**

В современной напряженной военно-политической обстановке в мире и особенно у наших границ, наблюдается целенаправленное усиление мер по патриотическому воспитанию граждан России, инициированных руководством страны. Особое внимание уделяется студентам и курсантам как высших, так и средних профессиональных учебных заведений. Нашей стране нужно, чтобы новые поколения россиян были образованными, физически развитыми, здоровыми, интеллектуально грамотными и воспитанными, профессионально компетентными, готовыми и способными защитить интересы и территорию России.

Актуальность темы обусловлена также следующими факторами:

– на фоне эскалации международной и военно-политической напряженности, особенно заметной в европейском регионе, возрастает актуальность формирования у будущих защитников государства устойчивой готовности к отстаиванию его интересов, что обусловливает необходимость более глубокого анализа и оценки их патриотических настроений;

– актуальность совершенствования системы воспитательной работы в морских образовательных учреждениях обусловлена выявленными фактами неполной реализации их образовательно-воспитательного потенциала. Данная ситуация может негативно сказываться на уровне развития патриотического сознания у обучающихся. Проведение самодиагностики является действенным инструментом для определения слабых мест и последующей оптимизации воспитательных методик;

– острая потребность морской индустрии в квалифицированных специалистах, которых готовят морские высшие учебные заведения. Однако помимо профессиональной подготовки, критически важно формирование у будущих специалистов торгового флота прочных государственно-патриотических убеждений. Это включает в себя формирование ответственного и патриотического мировоззрения, готовности к инициативе и глубокого понимания своей роли в служении Отечеству;

– необходимость самоанализа и рефлексии патриотических качеств учащейся молодежи указывает на необходимость соответствующей методики самодиагностики.

Следовательно, рассматриваемая тема актуальна и важна.

Цель исследования: изучить и систематизировать подходы к самодиагностике патриотических качеств у курсантов морского вуза, выявить особенности этой методики, её компоненты и критерии оценки, а также разработать рекомендации для повышения эффективности патриотического воспитания в образовательных учреждениях.

Задачи исследования: 1) уточнить сущность самодиагностики патриотических качеств личности курсанта; 2) разработать методику самодиагностики патриотических качеств курсанта морского университета; 3) определить особенности разработанной методики; 4) разработать рекомендации для руководящего и преподавательского состава по применению разработанной методики.

Научная новизна заключается впредложении новой научной идеи о самодиагностике курсантами своих патриотических качеств и самостоятельном применении решения об их улучшении и самосовершенствовании.

Теоретическая значимость заключается в расширении научных представлений о патриотическом воспитании в контексте морского вуза, разработке новых методов диагностики и подходов к формированию патриотических качеств личности.

Практическая значимость заключается в возможности применения полученных результатов для повышения эффективности патриотического воспитания в образовательных учреждениях, развития личностного потенциала курсантов и оптимизации учебно-воспитательного процесса.

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

На значение патриотизма и патриотического воспитания указывали такие знаменитые ученые, как К.Д. Ушинский, А.Д. Солдатенков, В.А. Сухомлинский, М.А. Терентий и др.

Так, К.Д. Ушинский определял патриотизм как одну из нравственных ценностей человека и подчёркивал, что любовь к Родине – это «ключ к сердцу человека и могущественная опора для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями» [1, с.121].

В современных условиях аспекты воспитания студенческой молодежи рассматривали А.К. Быков, А.Н. Вырщиков, Д.О. Кондрашова, С.Н. Томилина, К.А. Фролова и др.

К примеру, А.К. Быков утверждает, что воспитанием подрастающих поколений как патриотов Отечества следует заниматься постоянно, с самого рождения ребенка. В этой деятельности должны компетентно и деятельно участвовать все: семья, детские учреждения, школа, профессиональные учебные заведения, государство, которое формирует и реализует соответствующую политику в сфере патриотического воспитания [2, с. 280–281]. Н.И. Никонова и С.Ю. Залуцкая обращают внимание на целесообразность воспитания патриотизма у студентов в ходе профессионального обучения, применения потенциала межкультурной коммуникации, использования методов формирования патриотического сознания в процессе освоения предметных знаний [3]. С.Н. Томилина утверждает, что в вузах, осуществляющих подготовку специалистов для государственных структур, патриотическое воспитание следует осуществлять в русле государственного патриотизма. Современный государственный служащий обязан быть государственником, радеть и служить своей державе и ее народу [4]. Эту позицию поддерживают К.О. Чуйкова [5], А.Н. Томилин [6].

Произведенный теоретический анализ позволяет утверждать, что патриотизм – это набор личностных черт, проявляющихся в глубокой любви и верности своей стране. Одновременно все авторы едины во мнении, что патриотическое воспитание следует проводить с применением педагогической диагностики.

Таблица 1

Методики для диагностики уровня патриотического воспитания учащихся

Автор	Назначение
В.С. Горбунов «Беседа по предложенным ситуациям»	выявить уровень сформированности эмоционально-нравственных, гражданских и патриотических чувств, а также готовность учащегося к социально одобряемому поведению
Е.В. Федотова и И.В. Скворцова «Незаконченные предложения»	выявить объем патриотических знаний, а также оценить уровень гражданско-патриотического воспитания и отношения подрастающего поколения к своей стране, родному краю и его истории
В.М. Хлыстова «С чего начинается Родина?»	применяется для оценки уровня гражданско-патриотического воспитания и когнитивных знаний учащихся

В научной литературе упоминаются различные методики для диагностики уровня патриотического воспитания (табл. 1).

Как видим, для диагностики патриотического воспитания курсантов и студентов морских образовательных организаций нет соответствующих методик, отсутствие которых зачастую ориентирует исследователя на модификацию имеемых и иные проблемы.

В морских учебных заведениях все больше ощущается необходимость в методике, позволяющей курсантам самим оценить свой уровень патриотизма и

Таблица 2

Патриотические качества курсанта (студента)

Качество	Краткая характеристика
Первый блок: Проявление чувства любви патриота	
Любовь к Отечеству	Многогранное чувство, которое включает привязанность к своей стране, её истории, культуре, традициям, народу, а также готовность действовать в интересах Родины и защищать её
Любовь к российскому многонациональному народу	Чувство, которое объединяет людей разных национальностей, вероисповеданий и культурных традиций в рамках единого государства
Любовь к своей семье и своему дому	Это основа для формирования патриотических чувств, так как чувство Родины начинается с отношения к близким людям, членам семьи (мать, отец, старшие братья и сестры, бабушки, дедушки)
Любовь к окружающей природе, к русской земле, на которой родился и живет патриот, сын (дочь) Отечества	Это не просто эмоциональное чувство, но и основа для формирования гражданской ответственности, нравственности и готовности служить интересам Отечества
Второй блок: Отношение патриота к наследию героического прошлого страны и российского народа	
Гордость за героическую историю России	Это признание достижений прошлого и основа для формирования национального самосознания, патриотизма и преемственности поколений
Уважение к старшим поколениям и их победам	Является общечеловеческой ценностью, которая проявляется как одна из главных составляющих личности. Её суть в признании достоинств старших людей, их опыта, мудрости и значимости в семье и обществе
Знание и следование отечественным традициям и обычаям	Служит важным аспектом сохранения культурной идентичности, укрепления связи между поколениями и формирования духовно-нравственных ценностей
Стремление сохранить и передать историческую память следующим поколениям	Связана с формированием гражданской идентичности, патриотического сознания, пониманием базисных противоречий общества и определением его пути развития
Третий блок: Личностные качества патриота	
Верность Отечеству и народу России	Глубокая личная связь с Родиной: историей, культурой, традициями
Ответственность за Родину	Осознание личной ответственности за судьбу страны
Дисциплинированность и исполнительность	Это качества личности, связанные с соблюдением правил, выполнением задач и организацией деятельности, но у них есть различия в акцентах и природе проявления
Решительность	Это индивидуальное и устойчивое качество личности, формирующееся на стыке опыта, внутренних установок и внешних обстоятельств
Четвертый блок: Способность личности к героизму	
Отвага, мужество, храбрость	Личностные качества гражданина, характеризующие его гражданскую и воинскую доблесть
Стойкость	Способность человека выдерживать стресс, преодолевать трудности и восстанавливаться после неудач, сохраняя душевное равновесие и веру в себя
Ненависть к врагам и пренебрежение к предателям	Высший уровень проявления отношения к ненавистному врагу и агрессору
Презрение к смерти и готовность к самопожертвованию ради победы над врагом	Это стержневые элементы героизма, которые часто проявляются в экстремальных ситуациях, особенно в условиях войны. Эти качества связаны с моральными убеждениями, чувством долга, любовью к Родине и стремлением к достижению общей цели
Пятый блок: Деятельностные качества патриота	
Готовность к службе в Вооруженных силах РФ	Результат подготовки личности и её способности стать защитником Отечества
Готовность к защите интересов и границ Российской Федерации	Способность личности к проявлению на деле своего патриотизма в мирное и военное время
Участие в патриотических мероприятиях	Личное качество и степень проявления заинтересованности и активности в воспитательно-патриотической деятельности
Участие в волонтерских мероприятиях	Личное качество патриота, характеризующее его отношение к общественной и добровольческой работе
Шестой блок: Интегральные качества патриота	
Чувство долга перед Родиной	Осознание ответственности за её судьбу, готовность подчинить личные интересы интересам Отечества
Активная гражданская позиция	Стремление направлять свои способности на благо страны, участвовать в решении социально-экономических, культурных, правовых и других проблем
Патриотические идеалы и ценностные ориентации	Включают представления о совершенстве в контексте патриотических ценностей, которые могут включать идеалы свободы, справедливости, равенства
Толерантность к представителям других народов и религий	Требует исключить неприязнь к гражданам других стран, других национальностей и веры, акцент делается на совместном стремлении сделать жизнь в стране лучше

своих патриотических качеств для принятия верного решения о целесообразности активизации самовоспитания в сфере патриотизма.

Патриотизм как личностное качество проявляется в комплексе черт, отражающих прочную эмоциональную связь и верность Родине. Эти качества формируют патриотическую установку, которая выражается в деятельном вкладе в прогресс общества и государства, а также в готовности отстаивать интересы страны в любых обстоятельствах, включая крайние формы самоотверженности. Воспитание патриотических качеств достигается посредством вовлечения индивида в целенаправленную, содержательную и результативную деятельность.

Установление факта наличия или отсутствия сформированных патриотических качеств у курсанта морского вуза требует применения конкретного инструментария. В качестве основы разрабатываемой методики взята «Методика самооценки патриотических качеств личности курсанта морского вуза», разработанная автором и которая требует своего развития и усовершенствования [6].

Принципы, лежащие в основе методики [7]:

- аксиологический подход: рассматривает личность как наивысшую ценность общества и вооружает её традиционными отечественными ценностями;
- системный подход: рассматривает процесс патриотического воспитания и диагностики как единую систему, где компоненты взаимосвязаны;
- принцип рефлексии: ориентирует курсантов на осмысление и анализ собственного учебно-воспитательного опыта.

Методика предназначена для учащихся морских образовательных организаций.

В рамках исследования были выделены главные патриотические качества личности. В исследовании приняли участие 223 курсанта морского учебного заведения, обучающихся на 2–5 курсах, а также 38 преподавателей и командиров курсантских подразделений. Анкетирование курсантов осуществлялось в период с 2025 по 2026 год. Из предложенного списка из 46 характеристик респонденты выделили 24 качества, относящиеся к патриотическим, которые были сгруппированы в шесть тематических блоков (табл. 2):

Таблица 3

Ключ к расшифровке полученных результатов тестирования

Количество баллов	*Реальный уровень*
от 0 до 40 баллов	уровень сформированных патриотических качеств личности соответствует «низкому»
от 41 до 80 баллов	уровень сформированных патриотических качеств личности соответствует «среднему»
от 81 до 120 баллов	уровень сформированных патриотических качеств личности соответствует «высокому»

Таким образом, представленная методика демонстрирует значительный потенциал для масштабируемого применения в сфере патриотического воспитания молодежи. Она пригодна для оценки как индивидуального, так и коллективного уровня развития патриотических качеств у обучающихся в рамках курсантских групп.

Необходимо подчеркнуть высокое качество содержания данного тест-опросника, которое отличается сбалансированностью. Для достижения поставленной цели автор разработал комплекс из 24 тестовых заданий. Данные задания направлены не только на проверку усвоения курсантами теоретических аспектов патриотизма и его составляющих, но и на оценку их практической применимости.

Эффективность такого подхода подтверждается результатами тестирования выпускников. Для оценки эффективности предложенного подхода было проведено исследование, включавшее констатирующий эксперимент. В нем приняли участие 114 курсантов по специальности «судоводитель» и 109 курсантов по специальности «судомеханик», что составило в общей сложности 223 человека.

Для выбора одного из наиболее подходящих статистических критериев в ходе первичной математико-статистической обработки данных теста-опросника, проводимой с применением функции «Описательная статистика» из пакета «Анализ данных» Microsoft Excel, были получены и проанализированы базовые характеристики распределения (табл. 5).

Таблица 4

Итоги эмпирического исследования патриотических качеств курсантов

№ п/п	Конкретные показатели																								Оценка
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
1.																									
2.																									
3.																									
4.																									
5.																									
6.																									
7 и др.																									
Итого																									

Эффективность данного методического подхода напрямую зависит от активного вовлечения каждого участника, который должен быть мотивирован на получение объективной информации о степени развития своих патриотических черт, что налагает на респондента обязательство проявлять максимальную искренность и честность при самоанализе. Признание методики состоятельной, надежной, валидной и данных достоверными возможно лишь при выполнении указанных требований. Исследование эмпирических данных осуществляется в три последовательные стадии: количественную, качественную и статистическую. На этапе количественного анализа для определения степени развития патриотических качеств применяется пятибалльная шкала (от 1 до 5) для оценки каждого индивидуального качества, общая сумма баллов, набранных курсантом (минимум 1 х 24 = 24; максимум 24 х 5 = 120) дает представление об общем уровне его патриотизма при ранжировании набранных баллов в соответствии с табл. 3.

Количество курсантов на каждом уровне, взятое в процентном отношении к общему числу респондентов в группе (контрольной или экспериментальной), указывает на общую оценку эффективности педагогического воспитательного воздействия в процессе педагогического эксперимента.

Качественный анализ указывает на степень (оценку) развития конкретных патриотических черт (max – 5, min– 1). В этом случае процесс вычисления средней оценки по каждому качеству заключается в следующем: сначала суммируются все значения из соответствующей колонки таблицы 3, а затем полученная сумма делится на общее число респондентов.

Структура таблицы, содержащей тест-опросник для группы, представлена в таблице 4.

Статистический анализ показывает статистическую значимость или незначимость разницы полученных результатов на начало и окончание педагогического эксперимента, устанавливает валидность проведенного исследования. Для анализа используются статистические критерии Пирсона, Фишера, Спирмена, Стьюдента и др.

Таблица 5

Базовые характеристики распределения

№ п/п	Базовые характеристики
1.	среднее арифметическое индивидуальных баллов испытуемых $\bar{X}$ =10,7
2.	стандартная ошибка *m*= 0,35; мода (10)
3.	медиана (11)
4.	стандартное отклонение σ = 3,4
5.	коэффициент асимметрии *A*= 0,14
6.	эксцесс *E*= 0,21

Анализ гистограммы распределения индивидуальных баллов испытуемых, проведенный на основе собранных данных, позволил оценить соответствие эмпирического распределения теоретическому. Для этой цели был применен критерий согласия χ^2 Пирсона, который подтвердил согласованность статистических и теоретических закономерностей [8]. Выявленная близость распределения баллов респондентов к нормальному распределению свидетельствует о высокой дифференцирующей способности данного теста-опросника.

Следовательно, предложенная методика позволяет обучающимся морского вуза самостоятельно оценить свой патриотизм и определить пути его дальнейшего развития.

В заключение следует отметить, что в современных условиях формирование патриотизма у учащейся молодежи становится архиважной государствен-

ной задачей. Российскому государству ныне нужны профессионалы-патриоты с активной гражданской и патриотической позицией. В современных реалиях высшие учебные заведения призваны формировать специалистов, обладающих высокой готовностью к профессиональной деятельности и способных отстаивать национальные интересы. Для достижения этой цели необходимо усилить воспитательную работу патриотической направленности, прививая обучающимся навыки самостоятельного профессионального и личностного роста, саморазвития в сфере патриотизма, в том числе и самостоятельного проведения самодиагностики сформированности и уровня своих патриотических качеств. Наличие такой методики будет способствовать повышению интереса курсантов и студентов к процессу самодиагностики.

В результате проведенного исследования создана система, позволяющая студентам и курсантам самостоятельно оценивать свои патриотические качества и уровень патриотизма. Это дает им возможность осознанно планировать дальнейшие шаги по их развитию. Исследование предоставляет ценную эмпирическую и теоретическую основу для преподавателей вузов и колледжей, помогая им разрабатывать практические рекомендации и методики для улучшения образовательного и воспитательного процессов среди курсантов и студентов. Научная новизна, теоретическая и практическая ценность работы неоспоримы. В дальнейшем планируется определить и обосновать педагогические условия, необходимые для развития у курсантов морского университета навыков самодиагностики патриотических качеств.

Библиографический список

1. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании. *Избранные педагогические сочинения*: в 2 т. Москва: Педагогика, 1953; Т. 1: 327–332.
2. Быков А.К. Ключевые концепты патриотического воспитания подрастающего поколения. *ЦИТИСЭ*. 2026; № 1: 272–284.
3. Никонова Н.И., Залуцкая С.Ю. Патриотическое воспитание обучающихся-билингвов на занятиях по литературе: диалог культур. *Перспективы науки и образования*. 2022; № 2 (56): 288–301.
4. Томилина С.Н. *Государственно-патриотическое воспитание будущих специалистов морского транспорта*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2025.
5. Чуйкова К.О. Патриотическое воспитание студенческой молодежи в условиях современных вызовов. *Актуальные исследования*. 2025; Ч. II, № 12 (247): 6–9.
6. Томилин А.Н. Методика самооценки патриотических качеств личности. *Конструктивные педагогические заметки*. 2016; № 4-1 (5): 77–83.
7. Максимов В.Г. *Педагогическая диагностика в школе*: учебное пособие. Москва: Академия, 2002.
8. Фуряева Т.В. *Психолого-педагогическая диагностика*: учебник для вузов. Москва: Издательство «Юрайт», 2026.

References

1. Ushinskij K.D. O nravstvennom `elemente v russkom vospitanii. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*: v 2 t. Moskva: Pedagogika, 1953; T. 1: 327-332.
2. Bykov A.K. Klyuchevye koncepty patrioticheskogo vospitaniya podrastayuschego pokoleniya. *CITIS`E*. 2026; № 1: 272-284.
3. Nikonova N.I., Zaluckaya S.Yu. Patrioticheskoe vospitanie obuchayuschihsya-bilingvov na zanyatiyah po literature: dialog kul'tur. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 2 (56): 288-301.
4. Tomilina S.N. *Gosudarstvenno-patrioticheskoe vospitanie buduschih specialistov morskogo transporta*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2025.
5. Chujkova K.O. Patrioticheskoe vospitanie studencheskoj molodezhi v usloviyah sovremennyh vyzovov. *Aktual'nye issledovaniya*. 2025; Ch. II, № 12 (247): 6-9.
6. Tomilin A.N. Metodika samoocenki patrioticheskih kachestv lichnosti. *Konstruktivnye pedagogicheskie zametki*. 2016; № 4-1 (5): 77-83.
7. Maksimov V.G. *Pedagogicheskaya diagnostika v shkole*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2002.
8. Furyaeva T.V. *Psihologo-pedagogicheskaya diagnostika*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2026.

Статья поступила в редакцию 07.07.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-112-116

***Tomilin A.N.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*
***Heckert N.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: khekert96@mail.ru*

ON PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS OF MARITIME UNIVERSITY BASED ON DOMESTIC SPORTS VALUES. The article examines the issue of patriotic education, which is particularly important in the context of expanding international cooperation, where the values and ideals of various cultures are being reinterpreted and given new meaning. In this context, higher education institutions, particularly maritime universities, play a special role, as they are called upon to train highly qualified specialists with a sense of pride in their country and its achievements. The aim of this study is to analyze and systematize methods and approaches to patriotic education of maritime university cadets based on national sports values. Based on a theoretical analysis of the role of personality development in patriotic education and a comparative analysis of historical and contemporary aspects of the manifestation of patriotic qualities, the results of a study on the influence of sports values on the development of patriotism in maritime university cadets are presented. Brief recommendations for integrating sports values into patriotic education are developed. The developed materials can be applied to the development of new concepts and strategies for patriotic education in maritime universities.

Keywords: **patriotic education, maritime university, sports values, cadets majoring in transport specialties, axiological approach, competency-based approach, personal self-development, civic-patriotic stance**

***А.Н. Томилин**, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*
***Н.Е. Хекерт**, канд. пед. наук, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: khekert96@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА НА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ СПОРТИВНЫХ ЦЕННОСТЯХ

В статье рассматривается проблема патриотического воспитания, которая приобретает особую значимость в условиях расширения международного сотрудничества, где ценности и идеалы различных культур переосмысливаются и обретают новый смысл и содержание. В этом контексте высшие учебные заведения, особенно морские университеты, играют особую роль, поскольку они призваны готовить высококвалифицированных специалистов, испытывающих чувство гордости за свою страну и ее достижения. Статья посвящена исследованию анализа и систематизации методов и подходов к патриотическому воспитанию курсантов морских университетов на основе национальных спортивных ценностей. На основе теоретического анализа роли развития личности в процессе патриотического воспитания и сравнительного анализа исторических и современных аспектов проявления патриотических качеств представлены результаты исследования влияния спортивных ценностей на формирование патриотизма у курсантов морского университета. Разработаны краткие рекомендации по интеграции спортивных ценностей в процесс патриотического воспитания. Разработанные материалы могут быть применены при разработке новых концепций и стратегий патриотического воспитания в морских вузах.

Ключевые слова: **патриотическое воспитание, морской университет, спортивные ценности, курсанты транспортных специальностей, аксиологический подход, компетентностный подход, личностное саморазвитие, гражданско-патриотическая позиция**

Анализ современных педагогических публикаций, посвященных образовательному процессу морских учебных заведений (И.Н. Дёмин, Е.М. Дорофеев, Л.Ф. Мамедова, А.Н. Томилин, С.Н. Томилина, Р.Р. Туктаров, Н.Е. Хекерт и др.), позволил выявить проблему патриотического воспитания курсантов морских вузов, вызванную необходимостью адаптации имеющихся в их практике образовательных методов к современным условиям, а также необходимостью интеграции различных аспектов культурной и спортивной жизни нашей страны в процесс формирования патриотизма у курсантов морских вузов. В этой связи актуальность исследования определяется потребностью в разрешении противоречия, возникающего между необходимостью развития патриотических чувств и ограниченными ресурсами, а также между инновационными подходами к современному образованию, которые требуют от исследователей особого подхода и обоснован-

ных выводов применительно к современному состоянию развития международного сообщества.

Объект: процесс патриотического воспитания в морском университете.

Предмет: развитие патриотических качеств курсантов морского вуза посредством спортивных ценностей.

Цель исследования: анализ и систематизация методов и подходов к патриотическому воспитанию курсантов морских университетов на основе национальных спортивных ценностей.

Задачи исследования:

- выполнить и обобщить теоретический анализ роли развития личности в процессе патриотического воспитания;
- проанализировать исторические и современные аспекты проявления патриотических качеств личности в российском обществе;
- представить результаты исследования влияния спортивных ценностей на формирование патриотизма у курсантов морского университета;
- разработать краткие рекомендации по интеграции спортивных ценностей в процесс патриотического воспитания в морских вузах.

Методологической основой исследования послужили системно-деятельностный и аксиологический подходы, а также методы сравнительного анализа, обобщения и контент-анализа.

Научная новизна исследованиязаключается в том, что впервые на основе аксиологического и системно-деятельностного подходов предпринята попытка систематизировать и обобщить опыт использования спортивных мероприятий и соревнований в качестве средств формирования патриотизма у курсантов морских университетов.

Теоретическая значимость заключается в расширении научного знания о механизмах формирования патриотизма на основе спортивных ценностей.

Практическая значимость определяется возможностью применения разработанных методических рекомендаций в практике патриотического воспитания курсантов морских вузов, что позволит повысить продуктивность воспитательного процесса и способствовать разработке новых концепций патриотического воспитания в современных вузах.

Выполняя и обобщая теоретический анализ современного педагогического дискурса о роли развития личности в процессе патриотического воспитания посредством национальных спортивных ценностей, прежде всего следует акцентировать внимание на специфике патриотического воспитания в условиях морского образования, рассматривая его как важный аспект профессиональной подготовки будущих специалистов морской транспортной отрасли.

Взаимосвязь патриотического воспитания и формирования профессиональной компетентности курсантов морского университета, рассмотренная через призму аксиологического и системно-деятельностного подходов, широко представлена в монографическом исследовании [1]. В публикациях [1; 2] выявлены ключевые механизмы:

- образовательные программы: спецкурсы, квесты, лекции, практикумы и пр.;
- воспитательные мероприятия: акции, встречи с ветеранами, экскурсии и пр.;
- вузовская среда: интернет-платформа, музеи, мероприятия, поддерживающие морские традиции и ритуалы, и пр.,

а также факторы:

- социальные: поддержка престижа морских транспортных специальностей, система наставничества, дух патриотизма и пр.;
- историко-культурные: изучение истории морских портов, беседы о роли и значении флота для нашей страны и пр.;
- личностные: пример родственников-моряков, семейные традиции служения Родине, мотивация к саморазвитию и службе государству и пр., способствующие формированию патриотических качеств у курсантов морских вузов.

В ходе исследований, проводимых в соавторстве с С.Н. Томилиной и Р.Р. Туктаровым [3], был проанализирован и рекомендован к реализации комплекс педагогических условий, которые необходимы для успешного формирования патриотических ценностей у курсантов. При этом особое внимание уделялось:

- роли внеаудиторной учебной деятельности;
- открытому сотрудничеству с ветеранами – специалистами в области морского транспорта;
- международным и всероссийским интернет-коммуникациям с вузами, ведущими подготовку идентичных специализаций;
- подготовке высококвалифицированных педагогических кадров.

Особый интерес в педагогическом дискурсе о роли развития личности в процессе патриотического воспитания посредством национальных спортивных ценностей представляет работа И.Н. Дёмина [4], который акцентирует внимание на том, что при корректном использовании всех потенциальных возможностей спортивной педагогики она становится значимым средством нравственного развития и формирования патриотических чувств. Автор отмечает, что «сила духа, честность и ответственность – это не абстрактные понятия, а конкретные качества, развиваемые в ходе ежедневных занятий спортом, и потому в условиях повышенного морального релятивизма спорт может быть не только средством укрепления здоровья, но и пространством для формирования личности, способной делать честный выбор» [4, с. 201].

Соглашаясь с мнением И.Н. Дёмина, автор работы [5] предлагает рассматривать спорт как мощный инструмент формирования патриотической идентичности среди молодежи, а спортивные мероприятия – как механизмы воздействия на формируемые ценностные установки и поведение курсантов морского вуза. Особое внимание заслуживает публикация [6], где исследуется роль спортивных праздников в формировании спортивных и патриотических ценностей. К массовым инструментам воспитательной работы относится музейная педагогика, подробно представленная в соавторской работе [7] с исследователями Е.М. Дорофеевым и Л.Ф. Мамедовой. Авторами подчеркивается многогранность форм работы музея морского вуза, благодаря которым у посетителей музея имеется возможность проанализировать исторические и современные аспекты проявления патриотических качеств личности в российском обществе:

- сбор, хранение и распространение информации и материалов, ставших традиционными ценностями морского университета и его истории;
- плановое проведение выставок достижений и совершенных побед преподавателей и курсантов в режиме онлайн и офлайн;
- организация встреч с ветеранами морского вуза и презентация их профессиональных и спортивных достижений.

Ценности в педагогике и психологии– это фундаментальные культурные конструкты, которые осознаются личностью на подсознательном уровне, укореняются в сознании и воспринимаются как незыблемые идеалы, обладающие высокой степенью значимости.

Ценности как некие ментальные установки функционируют как регуляторы поведения, отражая субъективную и объективную значимость объектов и явлений в социальной среде. Ценности носят экстерриториальный характер по отношению к конкретной личности, интегрируются в её духовную культуру и служат регуляторами поведения после их интернализации.

Определим содержание понятия «спортивные ценности» через контент-анализ результатов исследований ученых за последние три года, основные итоги которого приведены в таблице 1.

Таблица 1

Понятие «спортивные ценности» в научно-педагогической литературе

№	Автор (ы)	Содержание понятия
1.	А.Н. Томилин, 2025	Спортивные ценности – это социальные установки, влияющие на спортивную деятельность личности [2]
2.	А.Н. Томилин, С.Н.Томилина, Р.Р. Туктаров, 2026	Спортивные ценности – это идеалы, влияющие на общество и его социальную культуру [3]
3.	Н.Е. Хекерт, 2022	Спортивные ценности – это инструмент по укреплению международных связей, формирующий нравственные и эстетические качества каждой личности международного сообщества [5]
4.	И.Н. Дёмин, 2025	Спортивные ценности – это личностные качества человека, достигаемые в процессе физического воспитания и спортивной деятельности [4]
5.	Н.Е. Хекерт, 2025	Спортивные ценности – это спортивные достижения группы граждан одного или нескольких государств, занесенные в книгу рекордов [6]
6.	Е.М. Дорофеев, Л.Ф. Мамедова, А.Н. Томилин, 2024	Спортивные ценности – это средства для формирования способности личности к правильной организации внутренней дисциплины [7]

Несмотря на различную интерпретацию понятия «спортивные ценности» в научных дискурсах, все они имеют социокультурный подтекст:

- формирование гуманизма;
- развитие взаимопонимания в процессе общения;
- формирование коллективного поведения;
- формирование стремления к миру;
- развитие и поддержание здоровья нации и пр.

Особо стоит отметить гражданско-политический подтекст понятия «спортивные ценности», под которым понимаются демонстрация ритуалов и таких функций, как:

- демонстрация преданности своей Родине, своему народу;
- символизация верности государству и его идеалам;
- проявление патриотических качеств.

На основании проведенного онлайн-блицопроса в образовательной среде морского университета нами были выделены спортивные ценности, которые способствуют развитию таких патриотических качеств, как:

- любовь к Родине, уважение истории и традиций РФ;
- гордость за страну, готовность к защите Отечества;
- гражданская активность, уважение к государственным институтам (герб, гимн, флаг и пр.).

Таблица 2

Результаты блицопроса: оценка «спортивных ценностей» (max– 10, min– 1)

№	*Спортивные ценности*	*Баллы*	
		Преподаватели	*Курсанты*
1.	Спортивные традиции	9,6	7,5
2.	Доверие к спорту и дисциплинированность	8,9	8,7
3.	Стрессоустойчивость при выборе моральной ориентации	8,7	9,5
4.	Выносливость	8,3	7,8
5.	Сила духа	8,1	8,4
6.	Спортивная воля	7,7	8,9

Их иерархия представлена в табл. 2.

Представим краткие рекомендации по интеграции спортивных ценностей в процесс патриотического воспитания в морских вузах.

Цель методических рекомендаций: оказание помощи в разработке педагогической стратегии формирования патриотических качеств курсантов морских вузов на отечественных спортивных ценностях.

Преподавателям и исследователям, работающим в рассматриваемом контексте, предстоит решить ряд задач для достижения желаемой цели. К таким задачам рекомендуем отнести следующие:

− подбор диагностик для определения специфических спортивных ценностей курсантов в соответствии с личностными особенностями, потенциальными возможностями и видами спорта, которыми занимаются курсанты морского вуза;

− разработка и реализация стратегии формирования патриотических качеств личности курсанта через приобщение к активному участию курсантовв коллективных спортивных мероприятиях и их организации;

− организация работы психологической спортивной службы поддержки и доверия.

Решение поставленных задач возможно при соблюдении рекомендуемых принципов в процессе формирования патриотических качеств. Ниже перечислим *ключевые принципы и базовые направления организации педагогических условий.*

− Осуществление *персонифицированного подхода* к каждому курсанту через психологическую службу поддержки, консультации с преподавателями и выбор траектории личностного развития в режиме онлайн-тестирования.

− Вовлечение в занятия спортом в *нескольких спортивных секциях* для повышения интереса к здоровому образу жизни и мотивации к подготовке защиты Отечества и интересов граждан своего государства.

− Организация *открытого доступа к материалам спортивной истории* вуза, города, государства для изучения, исследования, распространения и сбережения спортивных традиций, формирования чувства гордости за победы своих соотечественников.

− *Поддержка спортивных и патриотических инициатив* курсантов через спортивную службу поддержки и доверия.

Достижение целей и выполнение задач обусловлены организацией соответствующих*педагогических условий*, ориентированных на развитие патриотических качеств курсантов морского вуза посредством спортивных ценностей.

Каждый морской вуз по своей структуре и содержательному наполнению зависим прежде всего от компетентности профессорско-преподавательского состава, их мотивационных установок и научных интересов. В связи с чем одним из первых условий эффективности патриотического воспитания является организация мероприятий, направленных на усиление педагогического и научно-спортивного потенциала вуза (курсы переподготовки, конференции по обсуждению спортивных ценностей и их роли в подготовке морских специалистов транспортной отрасли, спортивные сборы, организация выставок научных спортивных достижений и пр.).

Для достижения успехов в патриотическом воспитании курсантов важно установить тесную взаимосвязь и сотрудничество между обучающимися, преподавателями и специалистами морской индустрии, имеющими спортивные успехи. В настоящее время такое сотрудничество возможно поддерживать как очно, так и в режиме офлайн и онлайн через единую образовательную среду морских вузов.

В качестве рекомендации предложим ряд инновационных мероприятий спортивного характера, направленных на патриотическое воспитание курсантов морского вуза (табл. 3).

Список спортивных мероприятий коллективного характера смело может быть продолжен и видоизменен в соответствии с возможностями оснащения морского университета и уровнем профессиональной компетентности и интересов преподавателя-организатора. Однако даже менее масштабные мероприятия, вошедшие или дополняющие спортивные традиции морского вуза, могут стать эффективным подспорьем в процессе формирования патриотических качеств каждой личности курсанта.

*Представим результаты исследования*влияния спортивных ценностей на формирование патриотизма у курсантов морского университета на примере

Таблица 3

Инновационные мероприятия спортивного характера, направленные на формирование патриотических качеств курсантов

№	*Мероприятие*	*Цель или содержание*	*Патриотические качества*
1.	Эстафета «Спортивные победы»	Проводится в режиме онлайн на платформе Rutube: выставка видеороликов, фотопрезентаций спортивных побед однокурсников, соотечественников, своих личных	Формируются чувства сопричастности к истории и патриотизма в широкой спортивной эстафете, историческая память, гордость за граждан своего Отечества, командный дух и пр.
2.	Квиз-турнир «История морского вуза в спорте»	Знакомство курсантов и гостей вуза с героическими страницами вузовского спорта, развитие интереса через спортивные викторины	Формируются любознательность, активность, мотивация к изучению традиций и побед, совершенных курсантами вуза в разные годы обучения
3.	Турнир спортивного ориентирования «Памятники спортсменам Российской Федерации»	Проводится в режиме онлайн или офлайн посредством предоставления результатов командных проектов, возможны видеоэкскурсии или автоэкскурсии на места установленных памятников	Формируются патриотические ценности (ответственность, лидерство, гордость и пр.) через взаимодействие с реальными событиями, природой и историческими памятниками
4.	Образовательно-спортивный марафон	Проводится по аналогии спортивной эстафеты между командами из разных спортивных секций вуза	Формируются патриотические качества, такие как целеустремленность, устойчивость, командный дух и пр.
5.	Спортивный флешмоб	Проводится с выездом на место будущей трудовой деятельности с показательными (возможно цирковыми) выступлениями в рамках спортивных комплексов, имеющихся в вузе спортивных секций с целью привлечения внимания граждан к здоровому образу жизни	Формируется активная позиция курсантов, распространение спортивных ценностей, демонстрация готовности к защите Отечества
6.	Морская регата	Проведение гонок на яхтах, шлюпках с использованием символики флота или спортивной морской истории	Формируется командный дух, гордость за морские традиции и пр.
7.	Соревнования по морскому многоборью	Проводится в форме соревнования между командами: имитация аварийных ситуаций, показ навыков спасательных операций и пр.	Формируются мужество, взаимная поддержка, готовность к непредвиденным ситуациям и пр.
8.	Интерактивная игра «Морской десант»	Симулируется высадка десанта в сложных условиях для выполнения патриотического задания	Формируется патриотическая мотивация, стратегическое мышление, чувство коллективизма и ответственности и пр.

Таблица 4

Классификационное соответствие ценностей и формируемых ими качеств патриотизма

№	*Спортивные ценности*	*Патриотические качества*
1.	Сила духа	Моральный выбор в пользу интересов граждан России и государства
2.	Спортивная воля и выносливость	Способность к концентрации и самоконтролю при решении проблем в непредвиденной обстановке, готовность к защите Отечества
3.	Доверие к спорту и дисциплинированность	Честность и ответственность к здоровому образу жизни нации Родины. Моральная ответственность за поступки и действия свои и окружающих людей. Навыки коммуникации и умение оказывать поддержку
4.	Стрессоустойчивость при выборе моральной ориентации	Социальная чувствительность, умение уважать соперника и учитывать интересы граждан Российской Федерации. Психологическая готовность к защите Отечества
5.	Выносливость	Умение решать перспективные задачи на благо Отечества
6.	Спортивные традиции	Сохранение отечественных традиций и прославление исторических побед

Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова города Новороссийск.

Онлайн-опрос курсантов и преподавателей вуза позволил выделить ключевые спортивные ценности и определить их влияние на формирование патриотических качеств курсантов. Результаты анализа опроса сведены в табл. 4.

Результаты эмпирического исследования влияния спортивных ценностей на формирование патриотических качеств курсантов морского университета до и после проведения запланированных массовых спортивных мероприятий в виде значений хи-квадрат Пирсона, полученных при сравнении двух выборок (до и после), представлены в табл. 5.

Данные в табл. 5 убедительно демонстрируют, что наибольшие статистические значения хи-квадрат Пирсона, показывающие существенную разницу в показателях уровня сформированности патриотических качеств в зависимости от личностного осознания и принятия спортивных ценностей до и после участия курсантов в коллективных спортивных мероприятиях патриотического характера, прослеживается в следующей иерархии:

- 0,813 – гордость за Российскую Федерацию;
- 0,786 – уважение к государственным институтам: флагу, гимну, герб и пр.;
- 0,748 – проявление гражданской активности;
- 0,643 – готовность к защите рубежей своей Родины;
- 0,634 – уважение истории и традиций всех народов и наций Российской Федерации;
- 0,637 – любовь к Родине.

Таким образом, планомерность и систематичность следования методическим рекомендациям позволит курсантам научиться отличать истинный патриотизм от ложного, который выражается в национализме и применении патриотических лозунгов для личной выгоды. Участие в спортивных мероприятиях в ближайшей и последующей перспективе помогут участникам спортивных секций делать правильный выбор в проявлении местного, общенационального и государственного патриотизма.

Таблица 5

Результаты эмпирического исследования влияния спортивных ценностей
на формирование патриотических качеств курсантов морского университета

Спортивные ценности / качества патриотизма	*Любовь к Родине*	*Уважение истории и традиций РФ*	*Гордость за страну*	*Готовность к защите Отечества*	*Гражданская активность*	*Уважение к госуд. инст-там*
-1-	*-2-*	*-3-*	*-4-*	*-5-*	*-6-*	*-7-*
Сила духа	0,453	0,421	0,658	0,465	0,561	0,754
Спортивная воля и выносливость	0,564	0,352	0,745	0,657	0,542	0,654
Доверие к спорту и дисципл-сть	0,754	0,954	0,892	0,781	0,872	0,851
Стрессоустойчивость при выборе моральной ориентации	0,851	0,754	0,754	0,542	0,865	0,754
Выносливость	0,321	0,342	0,875	0,871	0,782	0,751
Спортивные традиции	0,879	0,981	0,951	0,547	0,864	0,951
Среднее статистич. значение	0,637	0,634	0,813	0,643	0,748	0,786

В процессе обобщения теоретических аспектов роли развития личности в процессе патриотического воспитания выполнен анализ современных аспектов проявления патриотических качеств личности в российском обществе. Результаты исследования и эмпирического анализа данных тестирования и блицопросов показывают, что интеграция спортивных ценностей в патриотическое воспитание помогает повысить мотивацию курсантов к участию в общественной жизни, развить у них лидерские качества и воспитать чувство ответственности за будущее страны. На основании результатов сделаны следующие выводы:

- патриотическое воспитание курсантов морских вузов должно основываться на комплексном подходе, включающем как традиционные, так и инновационные методы;
- спортивные ценности играют важную роль в воспитании патриотических чувств у курсантов, способствуют развитию их личностных качеств и социальной активности;
- методические рекомендации по интеграции спортивных ценностей в патриотическое воспитание должны учитывать индивидуальные особенности курсантов и специфику образовательного учреждения.

Разработанные краткие рекомендации по интеграции спортивных ценностей в процесс патриотического воспитания в морских вузах могут быть реализованы и в других образовательных учреждениях профессиональной направленности с учетом их специфики и упомянутых выше педагогических условий. В этом случае список спортивных ценностей может быть дополнен и даже значительно расширен, а их функциональные особенности могут отражать особенности в формировании патриотических качеств студентов в соответствии с профессиональными компетенциями и целевыми установками вуза.

Перспективы дальнейших исследований в этой области включают углубленное изучение механизмов, с помощью которых спортивные ценности влияют на развитие патриотических чувств, а также разработку новых моделей и методов патриотического воспитания, учитывающих современные вызовы и тенденции.

Библиографический список

1. Томилин А.Н. *Теоретические аспекты формирования правовой культуры морского университета*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2025.
2. Томилин А.Н. Формирование государственного патриотизма у курсантов морского университета как актуальная педагогическая проблема. *Гуманитарные и социальные науки*. 2025; Т. 113, № 6: 234–244.
3. Томилин А.Н., Томилина С.Н., Туктаров Р.Р. Условия воспитания курсантов морского университета как патриотов-государственников. *Стимулирование научно-технического потенциала общества в стратегическом периоде:* сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Аэтерна, 2026: 217–220.
4. Дёмин И.Н. Этика и ценности в спортивной педагогике: воспитание силы духа, честности и ответственности. *Нравственные императивы в праве, образовании, науке и культуре:* сборник материалов Международного молодёжного форума (научно-практическая конференция). Белгород, 2025: 199–201.
5. Хекерт Н.Е. Спорт и спортивные традиции как средство воспитания патриотизма у молодежи в Российской Федерации. *Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2022; № 2 (39): 118–120.

6. Хекерт Н.Е. Спортивный праздник, как массовое мероприятие патриотического воспитания курсантов морского вуза в процессе обучения. *Развитие науки в XXI веке: вызовы, достижения и перспективы*: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Анапа: ООО «Научно-исследовательский центр экономических и социальных процессов» в Южном Федеральном округе, 2025: 29–33.
7. Дорофеев Е.М., Мамедова Л.Ф., Томилин А.Н. Музей морского вуза как важнейшее средство формирования профессионального патриотизма у курсантов морского университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6:198–202.

References

1. Tomilin A.N. *Teoreticheskie aspekty formirovaniya pravovoj kul'tury morskogo universiteta*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2025.
2. Tomilin A.N. Formirovanie gosudarstvennogo patriotizma u kursantov morskogo universiteta kak aktual'naya pedagogicheskaya problema. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2025; T. 113, № 6: 234-244.
3. Tomilin A.N., Tomilina S.N., Tuktarov R.R. Usloviya vospitaniya kursantov morskogo universiteta kak patriotov-gosudarstvennikov. *Stimulirovanie nauchno-tehnicheskogo potenciala obschestva v strategicheskom periode:* sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: A`eterna, 2026: 217-220.
4. Demin I.N. `Etika i cennosti v sportivnoj pedagogike: vospitanie sily duha, chestnosti i otvetstvennosti. *Nravstvennye imperativy v prave, obrazovanii, nauke i kul'ture:* sbornik materialov Mezhdunarodnogo molodezhnogo foruma (nauchno-prakticheskaya konferenciya). Belgorod, 2025: 199-201.
5. Hekert N.E. Sport i sportivnye tradicii kak sredstvo vospitaniya patriotizma u molodezhi v Rossijskoj Federacii. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova*. 2022; № 2 (39): 118-120.
6. Hekert N.E. Sportivnyj prazdnik, kak massovoe meropriyatie patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo vuza v processe obucheniya. *Razvitie nauki v XXI veke: vyzovy, dostizheniya i perspektivy*: sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Anapa: OOO «Nauchno-issledovatel'skij centr `ekonomicheskih i social'nyh processov» v Yuzhnom Federal'nom okruge, 2025: 29-33.
7. Dorofeev E.M., Mamedova L.F., Tomilin A.N. Muzej morskogo vuza kak vazhnejshee sredstvo formirovaniya professional'nogo patriotizma u kursantov morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6:198-202.

Статья поступила в редакцию 15.05.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-116-119

Tomilina S.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: cvetochek3200@mail.ru*

A STRATEGY BASED ON THE HERITAGE OF THE COUNTRY'S AND THE RUSSIAN PEOPLE'S HEROIC PAST. The paper substantiates and reveals the main provisions of the strategy of relying on the heroic past of the country and the Russian people. The purpose of the publication is to bring the essential and structural provisions of the developed pedagogical strategy to the broad scientific community. The methodological basis of the study includes systemic, activity-based, axiological, and cultural approaches. The following methods were used: studying the scientific works of Russian authors on the research topic; studying the experience of developing pedagogical strategies; content analysis; abstraction; generalization; and synthesis. This strategy is aimed at fostering a deep sense of patriotism among cadets and students at maritime educational institutions, based on the rich legacy of Russian heroism in the struggle against numerous aggressors for freedom and independence. Its goal is to foster a strong sense of patriotism and a willingness to serve the Russian Federation with dedication, which will be reflected in their academic performance and professional success in the maritime transportation industry. The strategy is characterized by its scientific novelty and significant theoretical and practical contributions. Its universal nature makes it suitable for integration into the educational processes of all Russian institutions of secondary and higher professional education.

Keywords: **education, heroic past of Russia and Russian people, cadets, maritime university, support, patriotism, strategy, formation**

С.Н. Томилина*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», г. Новороссийск, E-mail: cvetochek3200@mail.ru*

СТРАТЕГИЯ ОПОРЫ НА НАСЛЕДИЕ ГЕРОИЧЕСКОГО ПРОШЛОГО СТРАНЫ И РОССИЙСКОГО НАРОДА

В предлагаемой статье обоснованы и раскрыты основные положения стратегии опоры на героическое прошлое страны и российского народа. Цель публикации – довести до широкой научной общественности сущностные и структурные положения разработанной педагогической стратегии. Методологический базис исследования включает системный, деятельностный, аксиологический и культурологический подходы. Применены следующие методы: изучение научных работ отечественных авторов по теме исследования; изучение опыта разработки педагогических стратегий; контент-анализ; абстрагирование; обобщение; синтез. Данная стратегия ориентирована на воспитание у курсантов и студентов морских учебных заведений глубокого патриотизма, в основе которого – богатый арсенал героизма российского народа в борьбе с многочисленными агрессорами за свою свободу и независимость. Ее цель направлена на формирование у каждого обучающегося устойчивого патриотического сознания и готовности к беззаветному служению Российской Федерации, что найдет свое отражение в добросовестной учебе и результативной профессиональной деятельности в сфере морского транспорта. Отличительными чертами разработанной стратегии являются научная новизна, а также значительный теоретический и практический вклад. Благодаря своей универсальности положения стратегии могут быть успешно интегрированы в образовательно-воспитательный процесс всех российских учреждений среднего и высшего профессионального образования.

Ключевые слова: **воспитание, героическое прошлое страны и российского народа, курсанты, морской университет, опора, патриотизм, стратегия, формирование**

В последние десятилетия в нашей стране должное внимание уделяется патриотическому воспитанию граждан, в том числе учащейся молодежи. Усилия государства, социума, учебных заведений направлены на воспитание каждого юноши и девушки как настоящего патриота Российской Федерации и российского народа. Для этого отечественная история и отечественная педагогика обладают колоссальным арсеналом героизма и боевых традиций, опора на которые максимально будет содействовать формированию у молодежи высоких патриотических чувств и соответствующих качеств.

Актуальность темы и необходимость в такой стратегии определяется следующими важными факторами:

– насущная необходимость для Российской Федерации и социума в воспитании граждан, глубоко преданных Родине и готовых отстаивать ее интересы как в условиях мира, так и в период вооружённых конфликтов и войн;

– становление героико-патриотического воспитания как самостоятельного приоритетного направления в рамках патриотического воспитания;

– огромное количество подвигов (боевых и трудовых), совершенных гражданами России, удостоенными высшей наградой отличия – звания Героя Отечества (Советского Союза, России, Социалистического труда, Труда), что стало основанием установления 9 декабря ежегодного праздника Дня Героев Отечества, служащего символом доблести, чести и преемственности героических традиций России;

– пополнение арсенала героизма фактами отваги и мужества, новыми подвигами воинов-участников специальной военной операции (СВО);

– наличие ряда проблем в воспитательно-патриотической деятельности, отсутствие инновационного инструментария воспитания студенчества на реальных подвигах и фактах самоотверженности россиян ради победы над врагом и во имя спасения командиров и сослуживцев – «други своя»;

– отсутствие в воспитательном арсенале стратегии опоры на героическое прошлое страны и российского народа (далее – Стратегии).

Следовательно, актуальность темы неоспорима.

Цель исследования: обосновать важность сохранения и использования героического наследия как основы национального самосознания и патриотизма, применения для этого соответствующей педагогической стратегии.

Конкретизированные задачидля достижения установленной цели: 1) проанализировать степень проработанности исследуемой проблематики; 2) изучить влияние героического наследия на патриотическое воспитание курсантов и сту-

дентов; 3) разработать содержание намеченной Стратегии; 4) сформулировать рекомендации по внедрению в воспитательно-патриотическую практику данной Стратегии.

Научная новизна проявляется в конструктивно-творческом применении отечественного героического наследия, его адаптации к современным условиям, разработке нового педагогического подхода к его использованию в воспитании российской молодежи.

Теоретическая значимость заключается в расширении теоретических основ формирования ценностного отношения учащейся молодежи к героическому прошлому нашей страны и российского народа.

Практическая значимость заключается в разработке практических рекомендаций для реализации стратегии опоры на героическое прошлое страны и российского народа, потребной для воспитательно-патриотической работы с молодежью средних и высших учебных заведений.

В рамках исследования применены следующие методы: изучение научных работ отечественных авторов по теме исследования; изучение опыта разработки педагогических стратегий; контент-анализ; абстрагирование; обобщение; синтез.

О важности воспитания молодежи на примерах героизма, отваги, мужества, стойкости и самоотверженности российских воинов говорят руководители государства и наши ученые.

Так, Президент Российской Федерации В.В. Путин еще в 2018 году заявил: «героизм, самопожертвование – эти качества в нашем национальном характере …Когда солдаты идут в жестокую атаку, когда спасатели выручают детей, когда космонавты и моряки прокладывают новые маршруты, они меньше всего думают о своих героических делах, о том, что совершают настоящий подвиг. Они просто исполняют свой долг, причем делают это так, как велит их совесть, память предков, воспитание. В этой неразрывной связи поколений, в моральной и духовной силе – нерушимость и непобедимость российских героев, нашего народа» [1]. Особым воспитательным колоритом обладают современные подвиги участников СВО. По оценке лидера страны В.В. Путина, «находящиеся на передовой солдаты, офицеры, ополченцы и добровольцы демонстрируют исключительные примеры храбрости и самопожертвования» [2].

В отечественной педагогике разнообразные аспекты темы героизма россиян рассматривали в своих научных изысканиях такие ученые, как К.Д. Ушинский, А.Ф. Афанасьев, А.Н. Вырщиков, З.Т. Гасанов, В.В. Ковригин, М.Б. Кусмарцев, А.Н. Фукс и др.

По авторитетному мнению М.Б. Кусмарцева, «воспитание на героических традициях … – это технология сохранения генофонда и кода нации. Формирование установки на победу – одна из задач патриотического воспитания» [3, с. 19].

Особый интерес представляют диссертационные исследования М.В. Шахбазовой (2005), О.А. Теряевой (2012), С.И. Федоровой (2015), В.А. Рубина (2021), посвященныеизучению подходов к воспитанию молодежи на примерах героизма россиян.

С позиции российских исследователей, наследие героического прошлого страны и российского народа – это совокупность знаний, фактов, примеров и ценностей, связанных с подвигами, мужеством, самопожертвованием и служением Родине, которые формировались в разные исторические периоды. Это часть культурного, исторического и духовного наследия, которое помогает сохранять национальную идентичность, воспитывать патриотизм, формировать нравственные ориентиры и гражданскую позицию молодых россиян.

Значимыми для проводимого исследования стали научные труды И.В. Ильиной, Д.О. Кондрашовой, М.А. Подлесной, М.В. Субботина, И.В. Троцук, К.А. Фроловой, Л.Н. Шаймардановой, Э.Ш. Шакировой, О.К. Шевченко и др., в которых авторы отмечают роль патриотизма и важность использования для его формирования потенциала героизма и героических традиций российского народа.

Так, М.А. Подлесная и И.В. Ильина отмечают, что граждане-патриоты России «испытывают положительные чувства гордости, надежды и любви к Отечеству» [4, с. 53]. В 2023 году М.А. Подлесная, О.К. Шевченко и И.В. Ильина отмечали, что героизм представляет собой нестандартное поведение личности, решительное действие, поступок, отличающийся смелостью, отвагой, мужеством. При этом «сам герой воспринимается не только как спаситель, но и как правдолюбец, что особенно значимо» для всех поколений россиян [5, с. 504]. Согласно подходу Л.Н. Шаймардановой и Э.Ш. Шакировой, приобщение молодежи к историческому опыту и ценностям предшественников, в том числе героических традиций нашего государства и российского народа, обеспечивает понимание и принятие патриотизма как неотъемлемой части общественного устройства [6, с. 89]. И.В. Орехова замечает, что героическое наследие представляет собой сокровищницу историй о людях, чьи деяния сияют примером отваги, храбрости, самопожертвования и преданности общему благу. Оно служит путеводной звездой, направляющей нас по пути формирования стойких убеждений, высоких моральных принципов и подлинного чувства гражданской ответственности [7].

В текущей обстановке патриотическое воспитание курсантов и студентов вузов немыслимо без обращений к примерам мужества и самоотверженности, продемонстрированных на фронтах специальной военной операции. А.Н. Томилин акцентирует внимание на значительном потенциале героико-патриотического воспитания молодого поколения, основанного на изучении образцов массового героизма военнослужащих в ходе СВО [8, с. 299]. А.К. Быков утверждает, что примеры героизма военнослужащих могут стать мощным инструментом в формировании нравственных, гражданских и патриотических качеств у молодежи. Такой подход способствует развитию осознанного патриотизма, ответственности и готовности к защите Родины [9, с. 49].

Как видим, отечественные авторы подчеркивают важность и значимость героизма, героического прошлого Отечества для воспитания патриотизма у учащейся молодежи. Конкретные факты из истории России оказывают существенное влияние на воспитание молодёжи, привитие ей патриотизма, формирование и развитие патриотических качеств. Героическое наследие – это память о людях, которые совершили храбрые, самоотверженные поступки ради соотечественников, ради своего народа, ради победы над ненавистным врагом. Эта память помогает нам понять, что важно в жизни, какие ценности стоит иметь и как быть ответственным гражданином, верным и надежным патриотом России. Героическое прошлое питает настоящее: примеры великих дел мотивируют нас на решительные, мужественные или добрые поступки сегодня. Сохраняя эту память и развивая важные личные и патриотические качества, мы растим новое поколение героев, готовых стать в строй защитников Отечества, эффективно трудиться, бороться за справедливость и в минуту опасности прийти на помощь людям и своей стране.

В то же время изучение научной литературы показало, что воспитательно-патриотическая деятельность с курсантами и студентами морских вузов нуждается в наличии Стратегии опоры на наследие героического прошлого страны и российского народа.

Основные положения *Стратегии опоры на наследие героического прошлого страны и российского народа.* В нашем исследовании под термином «педагогическая стратегия» понимается «конкретный план педагогических действий по определенному направлению, предусматривающий эффективное достижение намеченной цели и рассчитанный на длительную по времени перспективу» [10, с. 395].

Стратегия опирается на российское законодательство, направленное на сохранение исторической памяти и культурного наследия. К ним относятся Федеральный закон «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации». Закон регулирует отношения в сохранении наследия Отечества, гарантирует сохранность объектов наследия в интересах настоящего и будущего поколений. Также действует Федеральный закон от 19 мая 1995 года № 80-ФЗ «Об увековечивании Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов». Закон посвящен увековечиванию памяти священного подвига советского народа в борьбе с немецко-фашистскими захватчиками, сохранению памяти павших героев и прославлению народа-победителя в той ужасной войне. Особо значим Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (от 09 ноября 2022 года №8 09), устанавливающий приоритеты сохранения исторического наследия и пресекающий искажение прошлого.

Изучение трудов ученых в области педагогики позволило выявить, что педагогическая стратегия состоит из следующих ключевых элементов: целеполагание, детализированные задачи, основополагающие принципы и векторы развития, методы и форматы реализации, а также ожидаемый результат. Перейдем к их раскрытию.

Цель стратегии – формирование у учащейся молодежи устойчивой гражданской идентичности, базирующейся на патриотических чувствах, осознании исторического прошлого и величия страны и её народа, а также развитие ответственного отношения к исполнению конституционного долга по обеспечению национальной безопасности и сохранению территориальной целостности Российской Федерации.

Задачи стратегии: 1) заинтересовать учащуюся молодежь героическим наследием России, побудить в них восхищение храбростью, мужеством и самопожертвованием воинов в противостоянии врагу; 2) воспитать у молодежи чувство национальной гордости на основе славной истории героического пути Вооруженных Сил и подвигов тех, кто служил в Афганистане, Сирии, воевал на фронтах СВО и в других «горячих точках»; 3) создать у юношей и девушек положительное представление о России, укрепить в них уверенность в силе и перспективах российского демократического государства; 4) привить курсантам и студентам уважение к старшим поколениям, особенно к поколению ПОБЕДИТЕЛЕЙ, и привить чувство благодарности ветеранам войны и труда, которыми была одержана Великая Победа; 5) привлечь молодежь к участию в праздновании исторических дат, поощряя их активную роль в организации и проведении мероприятий, посвященных героическим и знаменательным событиям; 6) сформировать верность отечественным и воинским традициям, воспитать у молодежи стремление сохранять и приумножать героическое наследие.

Настоящая Стратегия базируется на совокупности важнейших принципов, которые закреплены в нормативно-правовых документах и стратегических планах развития нашего государства (табл. 1).

Успешное достижение поставленной цели и намеченных задач требует систематизированной и планомерной работы по следующим направлениям (табл. 2).

Таблица 1

Принципы Стратегии опоры на наследие героического прошлого страны и российского народа

Принципы	Краткая характеристика
Сохранения исторической памяти	предусматривает защиту традиционных российских ценностей, культуры и исторической памяти
Противодействия фальсификации истории России, её армии и флота	направлен на противодействие попыткам искажения исторических фактов, включая искажение причин и итогов ключевых событий
Укрепления гражданского единства и общероссийской гражданской идентичности	формирование чувства принадлежности к великой истории страны, единства многонационального и многоконфессионального народа основывается на наследии героического прошлого страны и народа
Опоры на культурно-историческое наследие России и её народа	обеспечивает интеграцию накопленного культурно-исторического опыта, осмысление производимых трансформаций как базиса эффективного противодействия новым вызовам и угрозам
Применения воспитательного потенциала героического прошлого	содействует а) формированию в сознании учащейся молодежи патриотических ценностей, взглядов и убеждений; б) приобщению студентов и курсантов к отечественной истории и культуре, воспитанию уважения к прошлому России, традициям и культурному достоянию
Использования культуры и исторического прошлого как инструмента единения	культура понимается как основной инструмент передачи и воспроизводства традиционных патриотических и моральных норм, духовно-нравственных ценностей российского социума, источник гражданской идентичности и патриотизма

Таблица 2

Направления реализации Стратегии

Направление	Краткая характеристика
Гражданско-патриотическое	обеспечивает формирование у курсантов и студентов национальной идентичности, понимание и принятие российской культуры и образа жизни, развитие у учащейся молодежи мотивации к активному участию в сохранении и приумножении данных ценностей
Историческое	предполагает тщательное изучение и анализ исторического пути России, что, в свою очередь, способствует развитию глубокой привязанности к отечеству и его наследию
Духовно-нравственное	способствует формированию у обучающихся прочной системы моральных ориентиров и стремления их реализовать в своей жизни
Правовое	способствует формированию у граждан понимания их конституционного долга по обеспечению безопасности Отечества и осознанию собственной роли в процессе защиты страны
Профессионально-деятельностное	ориентирует на активную и результативную деятельность по наращиванию экономического и оборонного потенциала России, что предполагает безупречное исполнение служебных, учебных и производственных обязанностей

Применяемые методы и формы для реализации Стратегии:

– *теоретической направленности*: групповые беседы, тематические презентации, лекции (мини, целевые, обзорные, проблемные и др.), научные конференции, собеседования, дискуссии, диспуты, научно-теоретические сообщения и др.;

– *практической направленности*: проектная деятельность, конкурсы на знание истории Отечества и героических событий, викторины, встречи с ветеранами (Великой Отечественной войны, труда, военных конфликтов, СВО, воинской службы);

– *применение музейной педагогики:* создание вузовских музеев, оборудование новых музейных экспозиций, конструирование интерактивных экспозиций с диорамами и мультимедийными материалами, позволяющими «погрузиться в историю»;

– *культурно-просветительская деятельность*: организация посещения мест, связанных с героическим прошлым России, с воинской доблестью; экскурсии в музеи; просмотры специализированных экспозиций, посвященных героико-патриотической тематике; краеведение позволяет изучить и расширить знания по героической истории родного края;

– *гражданские и добровольческие проекты*: работа молодежных поисковых формирований, забота о воинских мемориалах, братских могилах; деятельность волонтеров по контролю, восстановлению и сохранению объектов культурного и героического наследия; участие общественных организаций в увековечении героев и событий, нравственно-патриотическом воспитании молодежи;

– *информационные и медиа методы*: популяризация культурно-патриотического наследия через средства массовой информации, создание информационных образов, которые позволяют идентифицировать себя как жителя России; применение IT-технологий.

В рамках этой Стратегии мы стремимся воспитать курсантов и студентов морских высших учебных заведений настоящими, преданными патриотами своей Родины. Важно, чтобы они осознавали историческое значение России, испытывали непоколебимую гордость за её прошлое, настоящее и будущее. По окончании обучения выпускники будут обладать готовностью защищать национальные интересы, безопасность и целостность страны, а также бережно хранить и приумножать российские ценности и самобытность.

В интересах качественной реализации положений настоящей Стратегии нами разработаны методические рекомендации руководящему и преподавательскому составу вузов. Они предусматривают:

В рамках преподавания гуманитарных дисциплин рекомендуется осуществлять интеграцию материалов, посвященных процессу формирования Российского государства как полиэтнического единства. При этом следует акцентировать внимание на системообразующей роли русского народа и анализировать вклад различных народов в укрепление государственности, а также в развитие культурного, научного и образовательного потенциалов. Обеспечение научной обоснованности и достоверности излагаемых фактов предполагает опору на аутентичные архивные документы, доступные в государственных информационных системах.

Расширить конструктивно-творческое использование инновационных и цифровых технологий, потенциала проектно-исследовательской деятельности, возможности квестов и кейсов, творческих и ситуативных заданий. В комплексе такой подход даст возможность учащейся молодежи осознать суть патриотизма, смысл наследия героического прошлого страны и российского народа и его потребность для воспитания молодого поколения, формирования юношей и девушек как надежных защитников Отечества.

Активизировать вовлечение учащейся молодежи в воспитательно-патриотическую деятельность. В учебных группах вести учет посещения и степени участия курсантов и студентов в воспитательно-патриотических мероприятиях, проводимых кафедрами, факультетами, вузами, органами студенческого самоуправления.

Продумать и реализовать систему участия каждого курсанта и студента в патриотических акциях по оказанию помощи участникам Великой Отечественной войны и Специальной военной операции.

Стимулировать у курсантов и студентов распространение практики саморефлексии и интернализации традиционных нравственных ценностей, освоения и опоры на героическое наследие нашей страны и нашего народа.

Следовательно, изучение и освоение курсантами и студентами героического прошлого России и её народа – действенный, эффективный и результативный воспитательный инструмент формирования патриотизма и гражданственности.

Обобщая вышеприведенное, можем заключить, что воспитание патриотизма и соответствующих качеств у будущих специалистов морского транспорта России ныне становится одной из первоочередных задач вузов, их руководителей и профессорско-преподавательских составов. Героическое наследие нашего многострадального Отечества и российского народа представляет собой уникальный арсенал, богатую галерею фактов мужества, верности, самоотверженности сыновей и дочерей страны, доблестный пример которых стал эталоном и жизненным компасом молодому поколению, надежным ориентиром для формирования у них гражданской позиции, выработки позитивных ценностных ориентаций и патриотического сознания. Изучение славной истории России, её воинских побед, сакральных подвигов таких защитников Родины, как Николай Гастелло, Александр Матросов, Зоя Космодемьянская, Алексей Маресьев и другие, формируют базис патриотического вдохновения, кристаллизируют патриотические убеждения, укрепляют патриотическое сознание, патриотическое мировоззрение

и обеспечивают формирование стойкой гражданско-патриотической позиции, потребной для повседневной жизни и профессиональной деятельности.

Основной результат исследования – предложение научной общественности и внедрение в практику Стратегии опоры на героическое прошлое страны и российского народа.

Эта стратегия ставит своей целью воспитать в молодых людях ответственное и добросовестное отношение к защите государственного суверенитета и территориальной целостности. Она способствует формированию активной патриотической позиции и осознанного желания добросовестно служить делу обеспечения безопасности Родины. Основное направление воспитательно-патриотической деятельности – воспитать будущих выпускников как патриотов России, глубоко знающих и гордящиеся ее историей, готовых отстаивать государственные интересы, безопасность, границы, а также российские ценности и образ жизни. Опора на обширное историческое наследие, включающее героические свершения нации и ее граждан, служит прочным фундаментом для воспитательной стратегии, принося значительные положительные результаты. Это включает в себя усиление духовных и нравственных ориентиров, формирование патриотического сознания, укрепление национальной самобытности и обеспечение общественной стабильности. Данная стратегия обладает значительным потенциалом для практического применения в системе профессионально-патриотического воспитания в образовательных учреждениях России. С целью обеспечения креативного внедрения положений Стратегии для руководителей и преподавателей были созданы соответствующие методические рекомендации.

Таким образом, мы имеем все основания констатировать успешное выполнение поставленных в рамках данного исследования целей и задач. Научная новизна предпринятого изыскания получила неоспоримое подтверждение, а его теоретическая и практическая ценность были убедительно продемонстрированы. В качестве дальнейшей перспективы представляется целесообразным формирование модели патриотического воспитания курсантов, базирующейся на героических страницах отечественной истории, богатом наследии российского народа.

Библиографический список

1. Путин В.В. *Приём по случаю Дня Героев Отечества.* 2018. Available at: http://www.kremlin.ru/
2. Путин В.В.*Гордимся каждым из вас.* 2022. Available at: https://russian.rt.com/
3. Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание на духовном наследии Сталинградской битвы. *Образовательные ресурсы и технологии*. 2012; № 1: 15–20.
4. Подлесная М.А., Ильина И.В. Героизм через призму размышлений о стране и её будущем: оценки поколений. *Социологическая наука и социальная практика*. 2023; Т. 11, № 4: 53–77.
5. Подлесная М.А., Шевченко О.К., Ильина И.В. Герои и героизм как репрезентации коллективной памяти. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Социология. 2023; Т. 23, №3: 503–524.
6. Шаймарданова Л.Н., Шакирова Э.Ш. Изучение культурного наследия как средство воспитания патриотизма. *Казанский вестник молодых учёных*. 2022; Т. 6, № 5: 88–100.
7. Орехова И.В. *Героическое наследие – герои прошлого и настоящего в жизни человека.* 2025. Available at: https://domznaniya.ru/page/geroicheskoe-nasledie-geroi-proshlogo-i-nastoyashchego-v-jizni-cheloveka-81781128293/
8. Томилин А.Н., Томилина С.Н. Воспитание патриотизма у учащейся молодежи на примерах мужества и героизма участников специальной военной операции. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 296–299.
9. Быков А.К. Социально-педагогический потенциал воспитания молодежи на героизме военнослужащих. *Педагогическое образование и наука*. 2024; № 2: 47–51.
10. Томилин А.Н. Педагогическая стратегия формирования познавательного интереса курсантов морского вуза к конвенционной подготовке. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (111): 392–396.

References

1. Putin V.V. *Priem po sluchayu Dnya Geroev Otechestva.* 2018. Available at: http://www.kremlin.ru/
2. Putin V.V.*Gordimsya kazhdym iz vas.* 2022. Available at: https://russian.rt.com/
3. Kusmarcev M.B. Patrioticheskoe vospitanie na duhovnom nasledii Stalingradskoj bitvy. *Obrazovatel'nye resursy i tehnologii*. 2012; № 1: 15-20.
4. Podlesnaya M.A., Il'ina I.V. Geroizm cherez prizmu razmyshlenij o strane i ee buduschem: ocenki pokolenij. *Sociologicheskaya nauka i social'naya praktika*. 2023; T. 11, № 4: 53-77.
5. Podlesnaya M.A., Shevchenko O.K., Il'ina I.V. Geroi i geroizm kak reprezentacii kollektivnoj pamyati. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Sociologiya. 2023; T. 23, №3: 503-524.
6. Shajmardanova L.N., Shakirova `E.Sh. Izuchenie kul'turnogo naslediya kak sredstvo vospitaniya patriotizma. *Kazanskij vestnik molodyh uchenyh*. 2022; T. 6, № 5: 88-100.
7. Orehova I.V. *Geroicheskoe nasledie – geroi proshlogo i nastoyaschego v zhizni cheloveka.* 2025. Available at: https://domznaniya.ru/page/geroicheskoe-nasledie-geroi-proshlogo-i-nastoyashchego-v-jizni-cheloveka-81781128293/
8. Tomilin A.N., Tomilina S.N. Vospitanie patriotizma u uchaschejsya molodezhi na primerah muzhestva i geroizma uchastnikov special'noj voennoj operacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 296-299.
9. Bykov A.K. Social'no-pedagogicheskij potencial vospitaniya molodezhi na geroizme voennosluzhaschih. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2024; № 2: 47-51.
10. 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.

Статья поступила в редакцию 11.06.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-119-122

Tuktarov R.R., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: tukrinat@mail.ru*

WAYS TO IMPROVE MARITIME EDUCATION IN RUSSIA. Based on a theoretical and comparative analysis of scientific and pedagogical literature and scientific and pedagogical discourses on the problems of maritime education, the article focuses on the issues of improving and mobilizing modern maritime professional education in the Russian Federation. The purpose of the study is to develop a strategy for improving maritime education in Russia in the context of modern political and economic realities in the global society and the integration of modern technologies into it, as well as to meet the new requirements of the International Maritime Organization.In the course of the study, the methods of analysis, synthesis, comparison of documents, professional training programs, and methods of systematization and generalization were applied. The intended goal has been achieved. The results of the study, which have significant theoretical and practical importance, have been obtained and presented, and they are of particular interest to the teaching staff and administration of maritime professional institutions in the Russian Federation. The content and conclusions of the article can be used for further research on the issues and trends of high-quality maritime education in Russia.

Keywords: **maritime education, Russian education system, innovative education, modernization processes, value directions, axiology, competence-based approach, self-actualization of the individual**

Р.Р. Туктаров*, канд. техн. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: tukrinat@mail.ru*

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МОРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

На основе теоретического и сравнительного анализа научно-педагогической литературы и научно-педагогических дискурсов по проблемам морского образования в статьеакцентируется внимание на вопросах совершенствования и мобилизации современного морского профессионального образования в Российской Федерации. Основной задачей исследования является разработка стратегии совершенствования морского образования в России в контексте современных политико-экономических реалий в пространстве мирового социума и интеграции современных технологий в него, а также соответствия новым требованиям Международной морской организации. В процессе исследования применены методы анализа, синтеза, сравнения документов, программ профессионального обучения, методы систематизации и обобщения. Получены и представлены результаты исследования, имеющие существенную теоретическую и практическую значимость, которые представляют особый интерес для профессорско-преподавательского состава и администрации морских профессиональных учреждений Российской Федерации. Содержание и выводы статьи могут быть применены для дальнейшего исследования проблематики и тенденций качественного улучшения морского образования в России.

Ключевые слова: **морское образование, система российского образования, инновационное образование, процессы модернизации, ценностные направления, аксиология, компетентностный подход, самоактуализация личности**

Актуальность исследования следует из наличия выявленных:

− проблемы: интеграция системы образования будущих специалистов морской транспортной индустрии Российской Федерации в мировую систему подготовки морских кадров;

− противоречия между необходимостью соответствия современных образовательных средств обучения и инновационных образовательных технологий и их применением в процессеподготовки высококвалифицированных кадров для морской сферы деятельности;

− факторов:

(1) возрастание роли сотрудничества между системой образования, производством и профессиональной школой переподготовки кадров морской отрасли;

(2) расширение экономической зоны международного сотрудничества;

(3) повышение требований к организации плавательной практики курсантов морских университетов.

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки морских кадров.

Предмет исследования: модернизация морского образования.

Цель исследования – разработать и обосновать стратегию модернизации системы образования в морских университетах в контексте современных политико-экономических реалий в пространстве мирового социума и интеграции в него современных технологий.

Задачи исследования:

1) проанализировать современные образовательные проблемы в подготовке морских кадров;

2) разработать рекомендации по организации морского образования.

Научная новизна исследования заключается в систематизации и классификации путей совершенствования морского профессионального образования в условиях политико-экономических мировых баталий и технического прогресса.

Теоретическая значимость исследования заключается в пополнении педагогических знаний разработанной педагогической стратегией совершенствования образовательного процесса в морских вузах в контексте современных международных вызовов.

Практическая значимость исследования состоит в возможности реализации адаптированной к реалиям сегодняшнего дня оригинальной стратегии совершенствования образовательного процесса в морских университетах России.

Методы исследования: анализ, синтез, сравнение, обобщение научно-педагогической литературы и научных дискурсов по заявленной выше проблеме.

Проблема проектирования модернизационных процессов в системе образования будущих специалистов морской транспортной индустрии Российской Федерации в мировую систему подготовки кадров волнует, как специалистов-профессионалов морского дела, так и ученых, исследующих формирование личности, кадрового состава морской индустрии.

И.Н. Нужнов [1] и А.В. Карамнова [2] в проведенных исследованиях отмечают, что реформирование военно-морского образования с точки зрения государственных реформ в России началось во второй половине XIX века. Причины реформ И.Н. Нужнов [1] связывает с кардинальной трансформацией флота, которая вызвана перестановкой кадров в Морском министерстве России. Реформы продлились около двадцати лет (1853–1877 гг.) под руководством генерал-адмирала Великого князя Константина Николаевича. Его реформы были направлены на воспитательный процесс морских курсантов, а также переоборудование российского флота: изменилось законодательство, преобразования прошли в кадетском корпусе, появились новые образовательные структуры, например, Николаевская морская Академия. Особое внимание было уделено личностному росту морских офицеров, унтер-офицеров и руководителей. А.В. Карамнова [2] в диссертационном исследовании утверждает, что реформы помогли обеспечить достойный уровень подготовки кадров морского флота в России, а также то, что преобразования не смогли ответить на социальные вызовы того времени из-за экономических условий и сословных пережитков, доставшихся «по наследству» от крепостного права.

В XX веке преобразование морского образования в России связано с политическими, экономическими и технологическими проблемами. В результате проведения реформ, которые были направлены на подготовку офицерских кадров и специалистов для торгового флота, создавались курсы (дневные, вечерние), техникумы и высшие школы для подготовки специалистов водного транспорта; высшее мореходное училище для подготовки инженеров-судоводителей и судомехаников, офицеров по узким специальностям в соответствии с нуждами корабельной службы; иерархическая система морского образования (морской лицей, морская академия).

Реформы морского образования в XXI веке проводились в рамках жесткой экономико-политической нестабильности, глобализационных процессов, резкого подъема развития цифровых, интеллектуальных технологий и роботизации. В частности, в этом году военно-морскому образованию в России исполняется 325 лет. Оно осуществляется в рамках единого образовательного пространства России. Ряд его прославленных героических традиций сохранен, преумножается и чтится на всех его уровнях. Анализируя образовательный процесс, В.А. Марциновская и И.В. Хомяков [3] рассмотрели пути модернизации системы управления качеством высшего образования в России. Авторы утверждают, что синтез технологического и рефлексивного подходов к морскому образованию обеспечит интеграцию системы оценки качества образования и выведет его на более высокий уровень в условиях демократического управления высшего образования в целом.

Особенностью морского современного образования является его тесная связь с наукой. *Анализ научных дискурсов* относительно инноваций в образовании морских кадров сводится в своей основе к трем обусловливающим их факторам.

Во-первых, учеными наблюдается большой отрыв между образовательными программами морских вузов и программами по переподготовке кадров, нацеленными на формирование профессиональных компетенций и развитие информационно-цифровой грамотности, который предлагается сократить до крайнего минимума посредством организации тесноговзаимовыгодного сотрудничества между морскими вузами, морским производством и курсами переподготовки кадров для морской отрасли. Так, например, Н.В. Бакшаев [4] повышение качества современного образования связывает с необходимостью реализации стратегии цифрового преобразования отрасли науки и высшего образования. Соглашаясь с ним и определяя миссию цифровой трансформации высшего образования как создание модели «Цифрового университета», призванной оказывать содействие сближению теории и практики в процессе профессионального образования, И.В. Шацкая [5] обосновывает проблему недостаточно полного использования потенциала цифровых технологий, благодаря которым наблюдается экономический рост и развитие уровня качества жизни жителей Российской Федерации.

Во-вторых, рост международного сотрудничества порождает ряд логистических задач в плане перевозки грузов, которые накладывают определенные требования к специалистам морского транспорта. На переподготовку кадров уходит несоизмеримо много времени и ресурсов, что позволяет отметить необходимость решения проблемы нехватки квалифицированных профессионалов путем совершенствования образовательного процесса в морских университетах. В.В. Лаптинский [6], рассматривая современное состояние образования в российском вузе, рекомендует в качестве возможного пути совершенствования системы управления образовательным процессом систему интегрированного менеджмента. С.Л. Березиной, В.Н. Горячевой и Е.Е. Гончаренко [7] в соавторстве разработанastem-технология в инженерном образовании, благодаря которой развиваются коммуникативные профессиональные качества будущих специалистов и их саморегулирование в профессиональной среде.

В-третьих,в морских университетах замечена формальность в прохождении плавательной практики, которая, по всем предположениям, должна содействовать профессиональному становлению курсанта в контексте приобретения опыта и личностных, специфически профессиональных качеств специалистов морского транспорта.Для устранения указанного фактора, по данным исследователей В.В. Новикова, А.А. Больших, С.Б. Шагдарова [8], необходимо совершенствовать структуры специальной подготовки подразделений береговых войск военно-морского флота. И.В. Севастьянова [9] предлагает на основе концептосферы организовывать профессиональную деятельность курсантов с целью получения осознанного первичного опыта. А.Н. Томилин [10] видит решение проблемы в развитии познавательного интереса в практике проведения конвенционной подготовки курсантов морского университета. В работе [11] А.Н. Томилин предлагает решение проблемы осуществить путем применения педагогической стратегии, направленной на формирование познавательных качеств, таких как интерес, активность, познавательная деятельность.

Продолжая исследование в контексте вышепредставленных известных отечественных ученых, считаем, что плодотворным решением перечисленных выше факторов может стать процесс морского образования, реализованный на базе оригинальной педагогической стратегии, разработанной на основе систематизации и классификации путей совершенствования морского профессионального образования и технического прогресса (табл. 1).

На основе выполненной классификации ***представим одну из моделей стратегии*** совершенствования морского образования в России в контексте современных политико-экономических реалий в пространстве мирового социума и интеграциив него современных технологий. Педагогическая стратегия совершенствования морского образования в России состоит из трех концептуальных модулей: методологически-целевого, организационно-установочного и диагностического.

Методологически-целевой модуль

Цель: модернизация образовательного процесса морского вуза в соответствии с новыми технологическими вызовами и трендами.

Задачи:

− привести образовательный процесс вуза в соответствие с научными открытиями в морской индустрии и образовательной сфере на современном этапе развития социального общества;

− интегрировать партнерские отношения между морским производством и вузом в образовательный процесс по подготовке современных высококвалифицированных кадров;

− направить воспитательный процесс морского вуза на развитие персонифицированного профессионального становления в процессе обучения.

Методологические подходы: компетентностный, личностно-развивающий.

Компетентностный подход помогает осуществлять подготовку морских кадров, которые успешно владели бы инновационным оснащением военно-морского флота.

Таблица 1

Классификации путей совершенствования морского профессионального образования

№	Критерий	Содержание
1.	По целевой установке	1) личностно-персонифицированное развитие курсантов. 2) культурно-воспитательное формирование профессиональных качеств курсантов. 3) техническое развитие путем оснащения инновационным оборудованием
2.	По радиусу трансформаций, вызванных образовательными инициативами	1) внешние: инициативы со стороны Министерства образования и науки Российской Федерации, Росморречфлота, IMO и пр. 2) внутренние: по инициативе преподавателей, научных школ, вузов и их колледжей
3.	По методам реализации	1) интеграция инноваций: тренажерное обучение, симуляционные тренировки, смешанное обучение, применение активных методов, таких как кейсы, дискурсы, проекты, релиз-практикумы и пр. 2) синтез образования и морского производства: перенос практических занятий и практик в реальные условия флота, тесное сотрудничество с организациями по профилю обучения и работодателями
4.	По трансформационным процессам содержания образования	1) модернизация содержания образования, связанная с интеграцией международных и российских стандартов обучения, актуализация программ с учетом инноваций в морской отрасли и пр.
5.	По степени вовлеченности в изменения, согласно зонам влияния модификаций	1) локальные: повышение квалификации преподавателей, модернизация материально-технической базы морского вуза; актуализация цифровой среды вуза и ее служб. 2) системные: требования ФГОС, реорганизация системы образовательной деятельности, введение новых квалификаций и пр.

Личностно-развивающий подход акцентирует внимание участников образовательного процесса на развитии личностных качеств, помогающих осуществлять профессиональную деятельность.

Принципы: открытость, адаптивность, доступность, гибкость.

Открытость образовательных процессов в вузе указывает на применение открытых ресурсов, лицензий, обучающих материалов и пр.

Адаптивность образовательных процессов в вузе указывает на возможность каждого курсанта, независимо от личных способностей и особенностей, получить комфортные условия для профессионального становления.

Доступность образовательного процесса предполагает, что каждый курсант имеет возможность обмениваться знаниями благодаря возможностям использовать вузовские образовательные ресурсы.

Гибкость образования предполагает возможность курсанта выбирать темп обучения, время обучения, способы обучения, последовательность обучения, выстраивая свой персональный образовательный путь.

Организационно-установочный модуль

Организационно-установочный модуль состоит из восьми взаимно обусловливающих направлений путей совершенствования морского профессионального образования, которые отбирались на основе результатов анализа исследований ученых: Р.Р. Туктарова [12], Е.Р. Климова [13], В.В. Карасева [14], О.Н. Касьянова [15], О.Н. Пономаревой [16], С.Н. Томилиной [17; 18].

Пути совершенствования морского профессионального образования

(1) Направление: Международная стандартизация.

Содержание: реализация программ в соответствии со стандартами STCW и IMO.

(2) Направление: Мобилизация и актуализация образовательных программ по всем дисциплинам.

Содержание: разработка новых курсов, включение вопросов по кибербезопасности, разработка персонифицированных образовательных траекторий, актуализация цифровой образовательной среды морского вуза.

(3) Направление: Модернизация коммутативной языковой подготовки.

Содержание: интеграция цифровых ресурсов обучения морскому английскому языку в образовательный процесс путем расширения доступности языковых курсов.

(4) Направление: Интеграция цифровых образовательных технологий.

Содержание: роботизированные цифровые тренировки на судне в процессе применения симуляторов.

(5) Направление: Сотрудничество морских вузов и морской индустрии в контексте интеграции образовательных инноваций в подготовку морских специалистов.

Содержание: соавторские проекты с судоходными компаниями, практика непосредственно на судах, дипломы с двойной специализацией и пр.

(6) Направление: Персонифицированное обучение.

Содержание: индивидуальные планы развития личности будущего специалиста морского транспорта, тематические модули по дисциплинам.

(7) Направление: Переквалификация профессорско-преподавательского состава.

Содержание: стажировки и стажёвки на флоте, обмен опытом, курсы (офлайн, онлайн, в режиме реального времени).

(8) Направление: Модернизация инфраструктуры морского университета.

Содержание: постоянное обновление образовательной материальной базы, внедрение в учебный процесс новых тренажерных устройств, виртуальных лабораторий, инновационного оборудования и пр.

Диагностический модуль

Основная цель диагностического модуля заключается в оценке эффективности образовательного процесса в вузе.

Диагностический модуль представляет собой трехкомпонентный комплекс, состоящий из:

- тестов, соответствующих конкретно определенным критериям;
- инструкций по анализу материала, полученного при тестировании;
- статистических методик, подтверждающих значимость эффективности выбранного и реализованного пути совершенствования морского профессионального образования.

Тесты носят компаративный характер, при их помощи сравниваются результаты на начальном и конечном этапе примененного изменения в реализованной образовательной стратегии. В большинстве тесты состоят из 10–30 утверждений для самооценки курсантами достигнутых результатов в профессиональном и личностном развитии. Если коэффициент эффективности, вычисленный как частное от деления количества оценок, превосходящих критический барьер после эксперимента, на результаты, полученные до начала применения педагогических воздействий, превосходит единицу, то в случае статистического подтверждения значимости изменений можно считать выбранный путь совершенствования образовательного процесса эффективным.

Представленные результаты подтверждают достижение цели исследования, имеют теоретическую, практическую значимость, инновационный характер, представляют интерес для профессорско-преподавательского состава и администрации морских профессиональных учреждений Российской Федерации, а также для ученых, работающих в данном направлении.

Разработанная классификация путей совершенствования морского профессионального образования может послужить началом научного дискурса в педагогике. Педагогические знания пополнены авторской педагогической стратегией совершенствования образовательного процесса в морских вузах в контексте современных международных вызовов, которая может быть успешно реализована в реалиях сегодняшнего дня в морских университетах России.

Библиографический список

1. Нужнов И.Н. Реформирование военно-морского образования в контексте государственных реформ в России во второй половине 19 века. *Информация. Коммуникация. Общество*. 2025; Т. 1: 309–313.
2. Карамнова А.В. *Состояние и развитие российского военно-морского образования в 19 веке*. Автореферат диссертации … кандидата исторических наук. Воронеж, 2011.
3. Марциновская В.А., Хомяков И.В. Анализ теоретических основ и пути совершенствования системы управления качеством высшего образования в России. *Перспективы науки*. 2024; № 8 (179): 172–175.
4. Бакшаев Н.В. Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования как путь к цифровизации высшего образования в России.*Проблемы и перспективы развития социально-экономических и гуманитарных наук: педагогика, психология, экономика, юриспруденция:* материалы всероссийской научно-практической конференции. Москва: МПГУ, 2025: 37–42.
5. Шацкая И.В. Стратегирование цифровой трансформации высшего образования. *Стратегирование: теория и практика*. 2022; № 4: 571–583.
6. Лаптинский В.В. Менеджмент в образовании: современное состояние и возможные пути совершенствования системы управления образовательным процессом. *Социально-экономическое управление: теория и практика*. 2025; Т. 21, № 2: 56–63.
7. Березина С.Л., Горячева В.Н., Гончаренко Е.Е. Stem-технологии в инженерном образовании. *Вестник педагогических наук*. 2021; № 8: 20–23.

8. Новиков В.В., Больших А.А., Шагдаров С.Б. Пути совершенствования структуры специальной подготовки подразделений береговых войск военно-морского флота. *Морской сборник*. 2025; № 3 (2136): 58–61.
9. Севастьянова И.В. *Формирование концептосферы профессиональной деятельности будущих выпускников морского профиля в образовательном пространстве вуза*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Севастополь, 2024.
10. Томилин А.Н. О применении познавательного интереса в практике проведения конвенционной подготовки курсантов морского университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 193–198.
11. Томилин А.Н. Педагогическая стратегия формирования познавательного интереса курсантов морского вуза к конвенционной подготовке. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 2 (111): 392–396.
12. Туктаров Р.Р. Проблемы современного высшего морского профессионального образования и пути их решения. *Мир науки, культуры, образования*. 2026; № 1 (116):76–80.
13. Климов Е.Р. Социальные проблемы подготовки кадров плавсостава морских судов. *Морские вести России*. 2018; № 15: 1–2.
14. Карасев В.В. Проблемы совершенствования морского образования. *Russian Journal of EducationandPsychology.* 2015; № 6 (50): 429–443.
15. Касьянова О.Н. Педагогические проблемы внедрения автоматизированной среды обучения при подготовке специалистов морского флота. *Современные наукоемкие технологии.* 2010; № 7: 255–258.
16. Пономарева О.Н. Состояние, проблемы и перспективы развития образования в морской отрасли как основы формирования нового качества экономики РФ. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2011; № 3-4: 53–61.
17. Томилина С.Н. *Государственно-патриотическое воспитание будущих специалистов морского транспорта*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2025.
18. Томилина С.Н. Педагогические условия государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи. *Вестник Адыгейского педагогического университета.* Серия 3: Педагогика и психология. 2019; № 2 (238): 97–103.

References

1. Nuzhnov I.N. Reformirovanie voenno-morskogo obrazovaniya v kontekste gosudarstvennyh reform v Rossii vo vtoroj polovine 19 veka. *Informaciya. Kommunikaciya. Obschestvo*. 2025; T. 1: 309-313.
2. Karamnova A.V. *Sostoyanie i razvitie rossijskogo voenno-morskogo obrazovaniya v 19 veke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata istoricheskih nauk. Voronezh, 2011.
3. Marcinovskaya V.A., Homyakov I.V. Analiz teoreticheskih osnov i puti sovershenstvovaniya sistemy upravleniya kachestvom vysshego obrazovaniya v Rossii. *Perspektivy nauki*. 2024; № 8 (179): 172-175.
4. Bakshaev N.V. Strategiya cifrovoj transformacii otrasli nauki i vysshego obrazovaniya kak put' k cifrovizacii vysshego obrazovaniya v Rossii.*Problemy i perspektivy razvitiya social'no-`ekonomicheskih i gumanitarnyh nauk: pedagogika, psihologiya, `ekonomika, yurisprudenciya:* materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: MPGU, 2025: 37-42.
5. Shackaya I.V. Strategirovanie cifrovoj transformacii vysshego obrazovaniya. *Strategirovanie: teoriya i praktika*. 2022; № 4: 571-583.
6. Laptinskij V.V. Menedzhment v obrazovanii: sovremennoe sostoyanie i vozmozhnye puti sovershenstvovaniya sistemy upravleniya obrazovatel'nym processom. *Social'no-`ekonomicheskoe upravlenie: teoriya i praktika.* 2025; T. 21, № 2: 56-63.
7. Berezina S.L., Goryacheva V.N., Goncharenko E.E. Stem-tehnologii v inzhenernom obrazovanii. *Vestnik pedagogicheskih nauk*. 2021; № 8: 20-23.
8. Novikov V.V., Bol'shih A.A., Shagdarov S.B. Puti sovershenstvovaniya struktury special'noj podgotovki podrazdelenij beregovyh vojsk voenno-morskogo flota. *Morskoj sbornik*. 2025; № 3 (2136): 58-61.
9. Sevast'yanova I.V. *Formirovanie konceptosfery professional'noj deyatel'nosti buduschih vypusknikov morskogo profilya v obrazovatel'nom prostranstve vuza*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sevastopol', 2024.
10. Tomilin A.N. O primenenii poznavatel'nogo interesa v praktike provedeniya konvencionnoj podgotovki kursantov morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 6 (109): 193-198.
11. 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.
12. Tuktarov R.R. Problemy sovremennogo vysshego morskogo professional'nogo obrazovaniya i puti ih resheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026; № 1 (116):76-80.
13. Klimov E.R. Social'nye problemy podgotovki kadrov plavsostava morskih sudov. *Morskie vesti Rossii*. 2018; № 15: 1-2.
14. Karasev V.V. Problemy sovershenstvovaniya morskogo obrazovaniya. *Russian Journal of EducationandPsychology.* 2015; № 6 (50): 429-443.
15. Kas'yanova O.N. Pedagogicheskie problemy vnedreniya avtomatizirovannoj sredy obucheniya pri podgotovke specialistov morskogo flota. *Sovremennye naukoemkie tehnologii.* 2010; № 7: 255-258.
16. Ponomareva O.N. Sostoyanie, problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v morskoj otrasli kak osnovy formirovaniya novogo kachestva `ekonomiki RF. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2011; № 3-4: 53-61.
17. Tomilina S.N. *Gosudarstvenno-patrioticheskoe vospitanie buduschih specialistov morskogo transporta*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2025.
18. Tomilina S.N. Pedagogicheskie usloviya gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya uchaschejsya molodezhi. *Vestnik Adygejskogo pedagogicheskogo universiteta.* Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2019; № 2 (238): 97-103.

Статья поступила в редакцию 15.05.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-122-126

Heckert E.V., *Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Vice-Rector, Admiral F.I. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: zur_mga@nsma.ru*
Ananchenkova P.I.*, Cand. of Sciences (Economics), Cand. of Sciences (Sociology), Senior Lecturer, doctoral postgraduate, Admiral F.I. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: ananchenkova@yandex.ru*

DYSFUNCTION OF PROFESSIONAL EDUCATION AND DEVELOPMENT OF CORPORATE PEDAGOGY. The article examines the dysfunction of vocational education as a mismatch between the results of personnel training and the dynamically changing needs of the labor market, organizations and the digital economy. It is proved that the traditional model of vocational education, focused mainly on the initial training of a specialist before entering the workforce, is increasingly insufficient in the context of technological changes, accelerated obsolescence of competencies, digitalization of production processes and increasing demands for continuous training of employees. It is shown that the development of corporate pedagogy is a response to the deficits of formal vocational education, as it allows organizations to independently form, update and develop staff competencies in accordance with specific production, technological and managerial tasks. Special attention is paid to the interrelationship of professional education, corporate training, continuing education, partnership of educational organizations and employers. It is concluded that there is a need to move from a disparate system of personnel training to an integrated model of human capital development in which professional education and corporate pedagogy are not opposed, but complement each other.

Keywords: **professional education, corporate pedagogy, corporate training, human capital, labor market, skills deficit, continuing education, competencies, employers, digital economy**

Е.В. Хекерт*, д-р техн. наук, проф., проректор, Государственный морской университет имени адмирала Ф.И. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: zur_mga@nsma.ru*
П.И. Ананченкова*, канд. экон. наук, канд. социол. наук, доц., докторант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.И. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: ananchenkova@yandex.ru*

ДИСФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЕ КОРПОРАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В статье рассматривается дисфункциональность профессионального образования как несоответствие между результатами подготовки кадров и динамически изменяющимися потребностями рынка труда, организаций и цифровой экономики. Обосновано, что традиционная модель профессионального образования, ориентированная преимущественно на первичную подготовку специалиста до входа в трудовую деятельность, все чаще оказывается недоста-

точной в условиях технологических изменений, ускоренного устаревания компетенций, цифровизации производственных процессов и роста требований к непрерывному обучению работников. Показано, что развитие корпоративной педагогики выступает ответом на дефициты формального профессионального образования, поскольку позволяет организациям самостоятельно формировать, обновлять и развивать компетенции персонала в соответствии с конкретными производственными, технологическими и управленческими задачами. Особое внимание уделено взаимосвязи профессионального образования, корпоративного обучения, непрерывного образования, партнерства образовательных организаций и работодателей. Сделан вывод о необходимости перехода от разрозненной системы подготовки кадров к интегрированной модели развития человеческого капитала, в которой профессиональное образование и корпоративная педагогика не противопоставляются, а взаимно дополняют друг друга.

Ключевые слова: **профессиональное образование, корпоративная педагогика, корпоративное обучение, человеческий капитал, рынок труда, дефицит навыков, непрерывное образование, компетенции, работодатели, цифровая экономика**

Актуальность обусловлена тем, что в условиях ускоренной цифровизации, технологического обновления и изменения требований рынка труда традиционная система профессионального образования все чаще не успевает формировать востребованные компетенции, что усиливает необходимость развития корпоративной педагогики как механизма непрерывного обучения и адаптации работников к современным производственным и организационным условиям.

Цель статьи – раскрыть причины дисфункциональности профессионального образования и обосновать развитие корпоративной педагогики как одного из механизмов преодоления разрыва между системой подготовки кадров и потребностями современной экономики.

Задачи исследования: определить содержание дисфункциональности профессионального образования, выявить ключевые причины несоответствия профессиональной подготовки запросам рынка труда, охарактеризовать корпоративную педагогику как направление развития человеческого капитала, показать взаимосвязь корпоративного обучения, непрерывного образования и организационного развития, обозначить направления интеграции профессионального образования и корпоративной педагогики

Объектисследования: профессиональное образование как система подготовки и развития кадров, функционирующая в условиях цифровизации, технологических изменений и возрастающей роли корпоративной педагогики.

Научная новизна заключается в обосновании корпоративной педагогики как механизма преодоления дисфункциональности профессионального образования и формирования интегрированной системы непрерывного развития человеческого капитала, ориентированной на реальные потребности рынка труда и организаций.

Теоретическая значимость заключается в уточнении представлений о дисфункциональности профессионального образования как устойчивом несоответствии между результатами подготовки кадров и изменяющимися требованиями рынка труда, а также в обосновании корпоративной педагогики как важного элемента современной системы непрерывного развития человеческого капитала.

Практическая значимость работы состоит в том, что ее положения могут быть использованы образовательными организациями, работодателями и органами управления при разработке практико-ориентированных образовательных программ, систем корпоративного обучения, наставничества, повышения квалификации и механизмов взаимодействия профессионального образования с реальным сектором экономики.

В статье использованы методы теоретического анализа, обобщения, систематизации и сравнительного подхода, что позволило выявить основные проявления дисфункциональности профессионального образования, сопоставить их с потребностями рынка труда и обосновать роль корпоративной педагогики как инструмента непрерывного развития человеческого капитала.

Современный этап экономического развития характеризуется высокой скоростью технологических изменений, трансформацией занятости и усложнением требований к профессиональным компетенциям работников. В этих условиях система профессионального образования все чаще сталкивается с проблемой несоответствия между содержанием подготовки и реальными запросами рынка труда. Образовательные организации сохраняют функцию подготовки кадров, однако обновление технологий, цифровых инструментов и организационных практик происходит быстрее, чем корректировка учебных программ и образовательных стандартов. В результате формируется разрыв между формально подтвержденной квалификацией выпускника и его практической готовностью к выполнению конкретных профессиональных задач.

Данная проблема имеет не только национальное, но и международное значение. В стратегии ЮНЕСКО по трансформации технического и профессионального образования и обучения на 2022–2029 гг. подчеркивается, что развитие этой сферы должно быть направлено на формирование навыков, необходимых для расширения возможностей человека, обеспечения продуктивной занятости, достойного труда, а также перехода к более цифровой, экологически ориентированной и инклюзивной экономике [1]. Следовательно, профессиональное образование должно рассматриваться не как разовая передача готового набора профессиональных знаний, а как гибкая система подготовки к постоянно меняющимся социально-экономическим условиям.

Сходная позиция представлена в докладе ОЭСР «Обзор навыков» (Skills Outlook 2023), где отмечается, что политика развития навыков является одним из ключевых факторов устойчивости экономики и общества. При этом обучение должно быть ориентировано на новые потребности рынка труда, возникающие под влиянием цифрового и зеленого перехода [2]. В докладе также отмечается, что в период до 2030 г. наиболее быстро будет расти спрос на навыки взаимодействия с компьютерами, творческого мышления, анализа данных и информации, а также коммуникации за пределами организации. Следовательно, дисфункциональность профессионального образования проявляется не только в нехватке рабочих кадров, но и в недостаточной ориентации на новые группы компетенций.

В российском контексте проблема согласования профессионального образования и запросов работодателей также признается значимой. Федеральный проект «Профессионалитет» ориентирован на создание кластеров, представляющих собой интеграцию колледжей и организаций реального сектора экономики, сферы услуг и социальной сферы [3]. Специалисты Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» подчеркивают важность участия работодателей в разработке учебных планов и образовательных программ, поскольку качество и практическая значимость формируемых у выпускников навыков во многом зависят от активности представителей реального сектора [4].

В данной ситуации возрастает роль корпоративной педагогики как направления, ориентированного на обучение, развитие и профессиональное сопровождение работников внутри организации. Если система формального профессионального образования обеспечивает базовую квалификационную подготовку, то корпоративная педагогика способствует регулярному обновлению компетенций, адаптации сотрудников к условиям конкретной организации, формированию профессиональной культуры и поддержке дальнейшего карьерного и трудового развития.

В условиях быстрых технологических изменений традиционные функции профессионального образования (подготовка квалифицированных специалистов, социализация обучающихся в профессиональную сферу, передача знаний, умений и навыков, стимулирование трудовой мобильности и пр.) реализуются неполно или с запаздыванием. Именно это состояние можно определить как дисфункциональность профессионального образования.

Под дисфункциональностью профессионального образования в настоящей статье понимается устойчивое или повторяющееся несоответствие между целями, содержанием, методами и результатами профессиональной подготовки, с одной стороны, и реальными требованиями рынка труда, работодателей и профессиональной практики – с другой. Это несоответствие проявляется не только в дефиците работников определенных профессий, но и в разрыве между дипломом и компетентностью, между учебным планом и содержанием труда, между формальной аттестацией и практической готовностью к профессиональной деятельности.

Дисфункциональность профессионального образования имеет несколько измерений. Первое измерение – содержательное. Оно выражается в том, что образовательные программы не всегда успевают за изменениями технологий, оборудования, программных продуктов, регламентов и форм организации труда. Второе измерение – методическое. Оно связано с преобладанием академизированных форм обучения над практико-ориентированными, проектными, наставническими и производственными форматами. Третье измерение – институциональное. Оно проявляется в слабой связи образовательных организаций с работодателями, профессиональными ассоциациями и отраслевыми экспертами. Четвертое измерение – темпоральное. Оно обусловлено тем, что профессиональное образование часто мыслится как завершенный этап, предшествующий трудовой деятельности, тогда как современная экономика требует регулярного обновления компетенций на протяжении всей жизни.

Международная организация труда (МОТ) указывает, что развитие навыков, качественное образование и непрерывное обучение являются важными условиями занятости и достойной работы, а системы подготовки должны реагировать на изменения в мире труда [5]. Следовательно, профессиональное образование не может оставаться замкнутой институциональной системой; оно должно быть встроено в более широкий контур непрерывного профессионального развития.

Одной из главных причин дисфункциональности профессионального образования является ускорение технологического цикла. В ряде отраслей технологии, цифровые инструменты и производственные процессы меняются быстрее, чем проходят процедуры обновления образовательных стандартов, учебных планов и материально-технической базы. В результате выпускник получает квалификацию, которая формально соответствует образовательному стандарту, но не всегда соответствует актуальному состоянию профессиональной практики.

Второй причиной является усложнение профессиональных ролей. Современный работник должен обладать не только узкопрофессиональными знаниями, но и цифровыми, коммуникативными, аналитическими, проектными и адаптационными компетенциями. Организация экономического сотрудничества и развития (OECD) отмечает, что для устойчивости в условиях цифрового и зеленого перехода необходим широкий набор навыков, включая информационно-об-

рабатывающие, социально-эмоциональные и метакогнитивные [2]. Это означает, что профессиональное образование должно формировать не только «исполнителя операции», но и субъекта, способного к самостоятельному обучению, анализу, коммуникации и принятию решений.

Третья причина – слабая обратная связь от работодателей. Работодатели нередко участвуют в оценке выпускников или предоставлении практики, но недостаточно системно включены в проектирование образовательных программ, формирование компетентностных моделей и оценку актуальности содержания обучения. В России эта проблема частично решается через развитие кластерной модели «Профессионалитета», где колледжи интегрируются с организациями реального сектора экономики, сферы услуг и социальной сферы [3]. Однако сама постановка такой задачи показывает, что традиционная модель разобщенности образования и производства уже не отвечает современным требованиям.

Четвертая причина – ориентация на первичную подготовку при недостаточном развитии непрерывного обучения. Профессиональное образование исторически строилось вокруг логики «обучение – диплом – профессия – работа». В современных условиях эта последовательность нарушается: работник может несколько раз менять профессиональную траекторию, осваивать новые технологии, переходить между секторами и выполнять гибридные функции. МОТ прямо ставит вопрос о переходе от «front-loading» навыков, то есть их преимущественного формирования на начальном этапе жизни, к моделям непрерывного обучения и признания навыков [5].

Пятая причина – недостаточная индивидуализация подготовки. Образовательная организация часто работает с массовыми потоками обучающихся, тогда как рынок труда предъявляет запрос на более гибкие образовательные траектории, микроквалификации, короткие программы, стажировки, обучение на рабочем месте и быструю адаптацию к конкретным производственным задачам.

Развитие корпоративной педагогики связано с тем, что организации все чаще вынуждены брать на себя функции, которые ранее преимущественно относились к системе формального образования: адаптацию молодых работников, дообучение, переподготовку, развитие управленческих компетенций, формирование корпоративной культуры, подготовку кадрового резерва и сопровождение профессиональных переходов.

Корпоративная педагогика может быть определена как область педагогической теории и практики, направленная на организацию обучения, развития и воспитания работников в контексте целей конкретной организации. В отличие от общего профессионального образования, корпоративная педагогика ориентирована на практическую применимость знаний, связь обучения с трудовыми задачами, оценку результата через производственное и организационное поведение, а также на развитие компетенций, необходимых конкретной организации.

Российская научная литература фиксирует становление корпоративной педагогики как самостоятельного направления: монография М.Н. Певзнера «Корпоративная педагогика» рассматривает методологические основы корпоративной педагогики, вопросы корпоративного обучения и воспитания [6]. Кроме того, в публикациях по корпоративному обучению подчеркивается роль внутренних педагогических ресурсов организации: преподавателей, наставников и тренеров, работающих внутри компании.

Существенным признаком корпоративной педагогики является ее встроенность в организационную стратегию [7]. Если профессиональное образование ориентируется на типовую профессиональную квалификацию, то корпоративная педагогика связывает развитие компетенций с целями компании, технологическим развитием, корпоративной культурой, производственной безопасностью, качеством услуг, инновациями и кадровой устойчивостью.

НИУ ВШЭ в описании издания «Корпоративное обучение для цифрового мира» указывает, что данная область требует единого понятийного поля и систематизации современных технологий корпоративного обучения, адекватных новой экономике [8]. Это положение важно для понимания корпоративной педагогики не как набора разовых тренингов, а как профессионализированной системы проектирования и реализации образовательных решений внутри организаций.

Корпоративная педагогика выполняет ряд функций, которые позволяют компенсировать дисфункции профессионального образования.

Первая функция – адаптационная. Она связана с включением нового работника в организацию, освоением им профессиональных задач, стандартов качества, норм безопасности, корпоративных ценностей и коммуникационных правил. Формальное образование не может полностью подготовить человека к конкретной организационной среде, поэтому адаптация становится самостоятельной педагогической задачей.

Вторая функция – компенсаторная. Корпоративное обучение восполняет дефициты базовой профессиональной подготовки. Это особенно важно в ситуациях, когда выпускник обладает теоретическими знаниями, но недостаточно готов к работе с конкретным оборудованием, цифровыми системами, клиентскими сценариями или производственными стандартами.

Третья функция – развивающая. Она направлена на повышение квалификации, развитие лидерских, цифровых, управленческих, коммуникативных и проектных компетенций. В условиях цифровизации именно развивающая функция становится ключевой, поскольку компетенции работников устаревают быстрее, чем раньше.

Четвертая функция – инновационная. Корпоративная педагогика обеспечивает распространение новых технологий и управленческих практик внутри организации. Обучение становится механизмом внедрения изменений: работники не только получают информацию о нововведениях, но и осваивают новые способы действия.

Пятая функция – культурно-нормативная. Она связана с формированием профессиональной идентичности, корпоративной культуры, этики взаимодействия, ответственности за качество и безопасности труда. В этом смысле корпоративная педагогика включает не только обучение, но и воспитательный компонент.

Шестая функция – стратегическая. Она проявляется в подготовке кадрового резерва, сопровождении карьерных траекторий, удержании талантов и управлении преемственностью компетенций. Для организаций, работающих в условиях кадрового дефицита, эта функция приобретает особое значение.

Развитие корпоративной педагогики невозможно рассматривать вне концепции непрерывного образования. Современный работник сталкивается с необходимостью регулярного обновления компетенций, а организация – с необходимостью поддерживать соответствие кадрового потенциала изменяющимся условиям. Поэтому корпоративная педагогика становится практическим механизмом реализации непрерывного обучения на уровне предприятия, учреждения или отрасли.

МОТ подчеркивает, что обучение на протяжении всей жизни должно охватывать переходы от школы к работе и от одной работы к другой, а также выступать совместной ответственностью государств и социальных партнеров [5]. Такое понимание позволяет трактовать корпоративную педагогику не как отдельную инициативу конкретного работодателя, а как составную часть общей системы формирования и обновления профессиональных навыков.

В данном контексте профессиональное образование и корпоративное обучение целесообразно рассматривать не как конкурирующие или соподчиненные элементы, а как взаимодополняющие звенья единого процесса развития кадрового потенциала. Образовательная организация обеспечивает первоначальную профессиональную подготовку, формирует базовые знания, квалификационную основу и представления о будущей профессии. Корпоративная педагогика, в свою очередь, направлена на адаптацию работника к конкретной организационной среде, углубление уже имеющихся знаний, обновление компетенций и их применение в реальных трудовых условиях. Дополнительное профессиональное образование, краткосрочные программы, микроквалификации, стажировки и наставничество позволяют связать эти уровни в непрерывную траекторию развития человеческого капитала.

Цифровая экономика усиливает потребность в корпоративной педагогике. Во-первых, цифровые технологии быстро меняют содержание труда. Во-вторых, цифровые навыки необходимо обновлять постоянно. В-третьих, обучение само становится цифровым: используются LMS-платформы, онлайн-курсы, симуляторы, аналитика обучения, адаптивные образовательные траектории, искусственный интеллект и смешанные форматы.

Всемирный экономический форум в докладе «Будущее рабочих мест» (The Future of Jobs Report 2025) указывает, что технологические изменения, геоэкономическая фрагментация, экономическая неопределенность, демографические сдвиги и зеленый переход будут формировать глобальный рынок труда до 2030 г.; доклад основан на данных более 1000 крупных работодателей, представляющих свыше 14 млн работников в 55 экономиках [9]. Это показывает, что развитие навыков становится не вспомогательной HR-функцией, а одним из центральных направлений организационной стратегии.

В цифровой среде корпоративная педагогика решает несколько задач. Она помогает работникам осваивать новые технологии, снижает сопротивление изменениям, формирует цифровую культуру, развивает способность работать с данными и поддерживает внедрение новых бизнес-процессов. Кроме того, она позволяет организациям быстрее реагировать на дефицит компетенций, не ожидая, пока формальная система образования подготовит нужное количество специалистов.

Цифровизация корпоративного обучения не должна ограничиваться простым переводом традиционных очных занятий в дистанционный формат. Более продуктивным представляется подход, при котором внимание сосредоточено на целостном проектировании образовательного процесса. Это предполагает предварительное выявление потребностей работников и организации, выстраивание индивидуализированных образовательных траекторий, непосредственную связь обучения с реальными трудовыми задачами, оценку изменений в профессиональном поведении после завершения обучения, а также поддержку со стороны наставников, руководителей и внутренних экспертов. Важным условием эффективности становится не только передача новых знаний, но и создание организационной среды, в которой работник может применять полученные навыки на практике.

Вместе с тем устранение дисфункций профессионального образования не может быть достигнуто исключительно за счет расширения корпоративного обучения. Если каждая организация будет самостоятельно восполнять пробелы базовой подготовки кадров, это может привести к увеличению издержек, повторению одних и тех же образовательных функций и усилению различий между компаниями, обладающими разным ресурсным потенциалом. В связи с этим осо-

Таблица 1

Риски развития корпоративной педагогики

№	Риск	Влияние
1.	Узкоутилитарная ориентация обучения	Если корпоративная педагогика подчиняется только краткосрочным производственным задачам, она может сужать развитие работника до набора текущих операций и не формировать широкую профессиональную мобильность
2.	Неравенство доступа к обучению	Крупные организации чаще обладают ресурсами для корпоративных университетов, LMS-платформ и системного развития персонала, тогда как малый и средний бизнес может ограничиваться минимальным инструктажем. Это усиливает различия в качестве человеческого капитала
3.	Замыкание компетенций внутри компании	Корпоративное обучение может формировать навыки, применимые только в конкретной организации. С одной стороны, это повышает эффективность внутри компании, с другой – ограничивает трудовую мобильность работника
4.	Подмена образования инструктажем	Корпоративная педагогика не должна сводиться к передаче регламентов и стандартов. Она должна развивать понимание, самостоятельность, профессиональную ответственность и способность к решению новых задач
5.	Недостаточная оценка эффективности обучения	Если организация измеряет только факт прохождения курса, но не оценивает изменение поведения, производственных результатов и качества работы, корпоративное обучение может стать формальной процедурой

бую значимость приобретает не противопоставление профессионального образования и корпоративной педагогики, а их содержательная и институциональная интеграция.

Такая интеграция может реализовываться по нескольким направлениям. Одним из ключевых является активное участие работодателей в разработке образовательных программ. Речь идет о совместном формировании моделей компетенций, обновлении учебных планов, экспертной оценке практических заданий, предоставлении производственных кейсов и участии представителей организаций в оценке результатов обучения. Не менее важным направлением выступает усиление практико-ориентированного характера подготовки. Образовательные программы должны включать стажировки, производственную практику, проектную деятельность, элементы дуального обучения и освоение профессиональных действий на современном оборудовании.

Перспективным механизмом сближения образования и производства является развитие совместной образовательной инфраструктуры. К ней могут относиться отраслевые учебные центры, корпоративные кафедры, базовые предприятия, лаборатории, симуляционные площадки, цифровые образовательные платформы и центры оценки квалификаций. Одновременно необходимо формировать механизмы признания результатов корпоративного обучения. Компетенции, приобретенные в рамках корпоративного обучения, должны подлежать подтверждению и применяться не только внутри конкретной организации, но и в более широком профессиональном контексте, поскольку это повышает трудовую мобильность и объективность оценки квалификации. Особое значение имеет подготовка наставников, корпоративных тренеров и внутренних экспертов, которые должны обладать не только профессиональным опытом, но и методическими навыками обучения взрослых, организации обратной связи, оценки освоения компетенций и сопровождения адаптации работников. Только в этом случае корпоративное обучение становится не формальностью, а эффективным инструментом развития человеческого капитала.

Несмотря на значительный потенциал корпоративной педагогики, ее развитие связано с определенными рисками (табл. 1).

Эти риски показывают, что корпоративная педагогика должна развиваться не стихийно, а на основе методологии, профессиональных стандартов, связи с системой квалификаций и принципов непрерывного образования.

Таким образом, дисфункциональность профессионального образования проявляется в устойчивом разрыве между формальными результатами подготовки кадров и реальными требованиями рынка труда, организаций и технологически изменяющейся экономики. Ее причины связаны с ускорением обновления технологий, усложнением профессиональных ролей, недостаточной связью образовательных организаций с работодателями, ориентацией на первичную подготовку и ограниченной индивидуализацией образовательных траекторий.

Развитие корпоративной педагогики является закономерным ответом на данные вызовы. Она позволяет организациям адаптировать работников к конкретной профессиональной среде, восполнять дефициты базовой подготовки, обновлять компетенции, формировать кадровый резерв, поддерживать корпоративную культуру и обеспечивать непрерывное профессиональное развитие. В отличие от разовых тренингов, корпоративная педагогика должна рассматриваться как системная область управления человеческим капиталом и организационным развитием.

Вместе с тем корпоративная педагогика не должна подменять собой профессиональное образование. Ее задача состоит не в замещении образовательных организаций, а в дополнении и актуализации профессиональной подготовки. Эффективная система развития кадров возможна только при взаимодействии государства, образовательных организаций, работодателей, профессиональных ассоциаций и самих работников.

Необходимо более тесно связать профессиональное образование с актуальными потребностями рынка труда, поскольку подготовка кадров должна ориентироваться не только на формальные образовательные стандарты, но и на реальные требования работодателей. Для этого образовательным организациям важно активнее включать представителей предприятий и профессиональных сообществ в разработку образовательных программ, корректировку учебных планов, определение перечня необходимых компетенций и оценку качества подготовки выпускников. Одновременно следует усиливать практическую направленность обучения: образовательный процесс должен включать производственные практики, стажировки, проектную работу, анализ реальных профессиональных ситуаций, элементы дуального обучения и постоянное взаимодействие с организациями-работодателями. Такой подход позволит уменьшить разрыв между теоретической подготовкой и готовностью выпускников к самостоятельному выполнению трудовых функций.

Содержание профессионального образования должно регулярно обновляться с учетом технологических изменений, цифровизации производственных процессов, появления новых профессий и изменения уже существующих профессиональных ролей. Особое внимание необходимо уделять развитию цифровых, аналитических, коммуникативных и адаптационных компетенций, поскольку именно они становятся все более востребованными в современной экономике. В свою очередь, организациям следует рассматривать корпоративную педагогику как самостоятельное направление управления человеческим капиталом. Корпоративное обучение не должно ограничиваться отдельными тренингами или инструктажами; оно должно представлять собой целостную систему адаптации работников, повышения квалификации, профессионального развития, наставничества, формирования кадрового резерва и сопровождения карьерных траекторий.

Особую роль в этой системе должен играть институт наставничества. Наставники могут не только передавать профессиональный опыт, но и помогать молодым специалистам осваивать организационную культуру, стандарты работы, требования безопасности, цифровые инструменты и нормы профессиональной этики. При этом сами наставники нуждаются в методической и педагогической подготовке, поскольку эффективная передача опыта требует специальных навыков обучения взрослых. В условиях быстрого устаревания знаний и компетенций также необходимо формировать систему непрерывного образования работников, включающую повышение квалификации, профессиональную переподготовку, микроквалификации, корпоративное обучение и обучение непосредственно на рабочем месте.

Важным условием повышения качества подготовки кадров является развитие устойчивого партнерства между образовательными организациями, работодателями, профессиональными ассоциациями и органами власти. Такое взаимодействие позволит сформировать единую экосистему развития кадров, в которой профессиональное образование и корпоративное обучение будут не дублировать и не заменять друг друга, а выполнять взаимодополняющие функции. При этом необходимо внедрять механизмы оценки эффективности корпоративного обучения, ориентируясь не только на факт прохождения работником курса, но и на реальные изменения в его профессиональном поведении, качестве выполнения трудовых обязанностей, уровне адаптации, производительности и готовности к решению новых задач.

Не менее важным является признание результатов корпоративного обучения за пределами конкретной организации. Компетенции, приобретенные работником внутри компании, должны по возможности подтверждаться через независимую оценку квалификации, профессиональные стандарты, сертификаты или иные инструменты официального признания. Это повысит значимость корпоративного обучения и расширит возможности трудовой мобильности работников. Вместе с тем корпоративная педагогика не должна приобретать чрезмерно узкий утилитарный характер и сводиться только к подготовке персонала под текущие задачи работодателя. Она должна быть направлена на развитие широкого комплекса профессиональных, цифровых, управленческих и социальных компетенций, обеспечивающих долгосрочную устойчивость как самого работника, так и организации в целом.

Таким образом, в ходе исследования была достигнута поставленная цель: раскрыты причины дисфункциональности профессионального образования и обоснована роль корпоративной педагогики как механизма преодоления разрыва

между системой подготовки кадров и потребностями современной экономики. Полученные результаты представляют интерес для образовательных организаций, работодателей, органов управления образованием и специалистов в области управления человеческими ресурсами. Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой моделей интеграции профессионального образования и корпоративной педагогики, а также с эмпирическим изучением эффективности различных форм корпоративного обучения в условиях цифровой экономики.

Библиографический список

1. *Transforming technical and vocational education and training for successful and just transitions: UNESCO strategy 2022–2029*. Available at: https://www.unesco.org/en/articles/transforming-technical-and-vocational-education-and-training-successful-and-just-transitions-unesco
2. *OECD Skills Outlook 2023*. Available at: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-skills-outlook-2023_27452f29-en.html
3. *Федеральный проект «Профессионалитет»*. Availableat: https://firpo.ru/activities/projects/federalnyy-proekt-professionalitet/
4. *Квалификации и компетенции: рынку труда нужна проактивная политика подготовки кадров*. Available at: https://www.hse.ru/news/edu/991949384.html
5. *Shaping skills and lifelong learning for the future of work*. Available at: https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_norm/%40relconf/documents/meetingdocument/wcms_813696.pdf
6. Певзнер М.Н., Петряков П.А., Грауманн О. *Корпоративная педагогика*: учебное пособие. Москва, 2024.
7. Мыльникова С.А., Погосян В.А. Корпоративное обучение. *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2014; № 3-4: 215–220.
8. Катькало В.С., Волков Д.Л. *Корпоративное обучение для цифрового мира*. Москва: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2018.
9. *The Future of Jobs Report 2025*. Available at: https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/

References

1. *Transforming technical and vocational education and training for successful and just transitions: UNESCO strategy 2022-2029*. Available at: https://www.unesco.org/en/articles/transforming-technical-and-vocational-education-and-training-successful-and-just-transitions-unesco
2. *OECD Skills Outlook 2023*. Available at: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-skills-outlook-2023_27452f29-en.html
3. *Federal'nyj proekt «Professionalitet»*. Availableat: https://firpo.ru/activities/projects/federalnyy-proekt-professionalitet/
4. *Kvalifikacii i kompetencii: rynku truda nuzhna proaktivnaya politika podgotovki kadrov*. Available at: https://www.hse.ru/news/edu/991949384.html
5. *Shaping skills and lifelong learning for the future of work*. Available at: https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_norm/%40relconf/documents/meetingdocument/wcms_813696.pdf
6. Pevzner M.N., Petryakov P.A., Graumann O. *Korporativnaya pedagogika*: uchebnoe posobie. Moskva, 2024.
7. Myl'nikova S.A., Pogosyan V.A. Korporativnoe obuchenie. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2014; № 3-4: 215-220.
8. Kat'kalo V.S., Volkov D.L. *Korporativnoe obuchenie dlya cifrovogo mira*. Moskva: ANO DPO "Korporativnyj universitet Sberbanka", 2018.
9. *The Future of Jobs Report 2025*. Available at: https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/

Статья поступила в редакцию 18.06.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-126-131

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

TEMPORAL COMPETENCE AS AN INDICATOR OF THE QUALITY OF EDUCATION OF CADETS OF THE MARITIME INDUSTRY. Temporal competence is a complex and multifaceted process that contributes to the creation of a high-quality educational environment for maritime university cadets, improving academic performance, and enhancing the quality of education. Temporal competence is associated with the ability to effectively manage time and adapt to dynamic professional conditions, developing cadets' ability to plan educational activities, make prompt decisions, and acquire new knowledge and skills in a rapidly changing professional environment. The article examines the conditions, aspects, and factors influencing the development of temporal competence in the context of temporal responsibility, temporal constraints, and cognitive methods of temporal management. This article aims to examine pedagogical tools and proactive strategies that facilitate the development of temporal competence in maritime cadets. Goal-setting, a future-oriented approach, and a rapid perception of reality are of particular value. The relevance of this study stems from the interest in developing temporal competence in maritime cadets, which is an indicator of educational quality. The aim of the study is to examine the influence of temporal orientations (past, present, future) on the quality of education of cadets of a maritime university and pedagogical strategies that contribute to the achievement of this goal.

Keywords: **temporality, productive pedagogical process, temporal competence, temporal perspective, proactive methods, academic success, temporal awareness**

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

ТЕМПОРАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОЙ ОТРАСЛИ

Темпоральная компетентность представляет собой сложный и многогранный процесс, способствующий созданию качественной образовательной среды курсантов морского вуза, повышению успеваемости и качества образования. Темпоральная компетентность связана с умением эффективно управлять временем, адаптироваться к динамичным условиям профессиональной деятельности, формируя способность курсантов планировать учебную деятельность, оперативно принимать решения, осваивать новые знания и навыки в условиях быстро меняющейся профессиональной среды. В статье рассматриваются условия, аспекты и факторы, влияющие на становление темпоральной компетентности в контексте темпоральной ответственности, темпоральных ограничений, когнитивные методы темпорального управления. Данная статья направлена на рассмотрение педагогических средств и проактивных стратегий, способствующих формированию темпоральной компетентности курсантов морской отрасли. Особенную ценность представляют целеполагание и ориентация на будущее, скорость восприятия действительности. Актуальность темы обусловлена интересом к формированию темпоральной компетентности курсантов морской отрасли, которая является показателем качества образования. Основная задача статьи направлена на рассмотрение влияния темпоральных ориентаций (прошлого, настоящего будущего) на качество обучения курсантов морского вуза и педагогических стратегий, способствующих достижению данной цели.

Ключевые слова: **темпоральность, результативный педагогический процесс, темпоральная компетентность, темпоральная перспектива, проактивные методы, академическая успешность, темпоральная осознанность**

Тенденции современной культуры характеризуются углублением глобального кризиса гуманитарных знаний и свободы творчества, нелинейностью темпорального развития, сложностью дивергенцией этнокультурных и геополитических элементов, попытками философов объяснить различные виды и взаимосвязь пространства и времени: биологического, исторического, психологического. Обоснование пространственно-временных отношений, их специфики и значимости в рамках педагогической жизни обучающихся представляет научный и исследовательский интерес для современного интеллектуального сообщества. Динамика меняющихся технологий информационного общества отражается в дидактических задачах системы высшего образования. Усложнение цивилизационных научных тенденций ставит перед образованием задачу соответствия рабочих программ запросам общества. Центральным аспектом, который необходимо учитывать при формировании спецификаций инженера, является темпоральная компетентность, а именно – способность эффективно использовать и управлять временем, способность оценивать, учитывать временные границы в процессе профессиональных задач.

Темпоральная компетентность как педагогический термин стал объектом исследования научного педагогического сообщества. В работе А.Ю. Прокопенко рассматривалась модель формирования темпоральной компетентности, структурно состоящая из компонентов и уровней сформированности. Исследовались уровни готовности учащегося к профессиональной деятельности в условиях темпоральных ограничений: «дезорганизованный», «потенциальный», «адаптивный», «технологический» [1]. В научных исследованиях Новикова А.А. продвигается идея, что темпоральная компетентность является маркером профессиональной адаптивности. Условия современного ускоряющегося информационного потока диктуют необходимость формировать навыки оперативного реагирования на непрерывный поток обновляющихся данных. Способность генерировать новое знание и интегрировать его в практическую деятельность является преимущественным фактором наряду с критическим мышлением [2].

Исследовательский научный труд В.И. Волохова продвигает идею взаимосвязи психологических границ личности с темпоральной компетентностью. На основании типологии, которая включает конструктивный, диффузный и деструктивный уровни, можно глубже понять степень влияния личностной характеристики на способность управления временем, которая является залогом профессиональной успешности [3]. Исследования Казарян В.П. широко применяют термин «темпоральная компетентность» как «темпоральная перспектива», подчеркивая, что восприятие времени напрямую оказывает воздействие на профессиональное развитие. Данное умозаключение открывает перспективу исследований на предмет того, как культурные, социальные факторы учувствуют в формировании темпоральных установок и профессиональных навыков [4].

Формирование активной эвристической позиции курсантов требует применения педагогических средств, обеспечивающих результативность педагогического процесса. В связи с данной потребностью возникает необходимость вникнуть в суть концепции «темпоральная перспектива», вектор научных интересов которой направлен на изучение поведения людей под воздействием восприятия времени, их мотивации и достижений.

Исследования подчеркивают утверждение, что темпоральная компетентность имеет большую значимость в рамках учебной деятельности, определяя такие слагаемые, как целеполагание, прокрастинация, мотивация и удовлетворенность.

Актуальность данной статьиопределяется фактом, чтов современной научной литературе термин «темпоральная компетентность» чаще применяется в разных профессиональных сферах, например, в социальной педагогике. Однако в контексте морских специальностей его значение мало изучено. Возрастание исследований в отношении педагогических методов, способствующих развитию навыков организации управлением времени, настойчиво диктует необходимость исследовать феномен темпоральной компетентности в образовательной среде морской отрасли как способности оценивать, синхронизировать и планировать время.

Цель исследования – выявитьвлияние темпоральных компетенций (прошлого, настоящего, будущего) на качество обучения курсантов морского вуза и обосновать педагогические стратегии.

Формирование темпоральной компетентности в условиях современного постиндустриального общества с быстро меняющимся информационным полем и ускоряющимся временем становится ключевым фактором успеха профессиональной деятельности курсантов морского вуза. Способность управлять временем, осознавать ценность и использовать его в процессе обучения составляет сущностную характеристику феномена темпоральной компетентности. Данная статья направлена на рассмотрение педагогических средств, помогающих формированию темпоральной компетентности курсантов морской отрасли. Особенную ценность представляют целеполагание и ориентация на будущее. Определение цели требует рассмотрения следующих задач (табл. 1).

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые темпоральная компетентность рассматриваетсякак показатель академической успешности и качества образования курсантов морской отрасли.

Теоретическая значимость исследования заключается в исследовании темпоральной компетентности применительно к морской профессиональной специфике. Профессиональная педагогика методологически расширяет возможности формирования темпоральной компетентности, оказывая воздействие на качество образования курсантов морской отрасли.

Практическая значимость исследования ориентирована на применение методов формирования темпоральной компетентности в рамках морского образования. Применение темпоральных технологий может способствовать разработке программ и стратегий, направленных на развитие навыков управления временем, а также созданию комфортной когнитивной среды в морском вузе.

Современное постиндустриальное общество со стремительно развивающимися темпами создает условия ускорения экзистенциального времени, в котором актуализируется умение эффективно распоряжаться временем для достижения успеха во всех сферах деятельности. С точки зрения педагогики социально-культурное пространство-время представляет собой систему последовательности событий и физическое место одновременно. Синергия социально-культурных слагаемых и пространство-временных компонентов тождественна социально-культурному пространству-времени и выражается в целостности педагогического процесса, опираясь на деятельностную активность, целеполагание и мотивы личности. Развитие личности, профессиональное становление, обогащение духовной сферы и интеллектуального мира в моменте являются маркерами деятельности сформированной образовательной среды морского вуза. Неразделенность пространственно-временной монады детерминирует деятельность социально-культурной сферы бытия, содержательная наполненность которой ориентирует автономность и самодостаточность воспитательного процесса. Континуальность онтологии пространственно-временной структуры сохраняет целостность самовоспроизводящегося социально-культурного пространства формы и содержания. Континуальность как холизм, системность как целостность являются педагогическими принципами исследования педагогических объектов, онтологические границы которых не имеют яркой выраженности и находятся в непрерывном становлении.

Современный процесс образования ориентирован на формирование компетенций в контексте профессиональной деятельности. Проявление темпоральной компетенции в рамках темпорального восприятия является объектом исследования современных педагогов, чей научный потенциал направлен на изучение методологического инструментария по повышению эффективности учебного процесса. Когнитивная компетентность – это интегральное качество личности, которое включает знания, умения, способности и опыт в сфере познавательной деятельности, работы с информацией, решения проблем и саморазвития. Она может рассматриваться в контексте образования, профессиональной деятельности, нейробиологии и социальной адаптации.

Таким образом, публикации по теме когнитивной компетентности охватывают различные аспекты: нейробиологические основы, образовательные стратегии, профессиональное развитие, связь с социальной компетентностью и другие.

На основании исследований автор приходит к выводу, что уровень операциональности учебной деятельности и конкретизация профессионального задания повышает степень результативности темпоральной организации дидактического процесса. Данный факт указывает на способность курсантов к детальному распределению своего повседневного времени для достижения хороших результатов в учебе.

Научные исследования Горькой Ж.В., Горького А.С. содержат результаты, полученные с применением психолого-педагогических методологических инструментов, оказывающих воздействие на становление темпоральной компетенции студентов, в которых прослеживается тесная взаимосвязь процесса профессионализации иформирования темпоральной компетенции, подчеркивается факт воздействия содержания и формы образовательного процесса на её формирование. Установлена взаимосвязь уровня сформированности темпоральной компетентности и успеваемости студентов [5]. В статье Кошеновой М.И., Волоховой В.И. затрагиваются вопросы взаимосвязи темпоральной компетентности с психологическими границами личности. Исследования базируются на анализе дефиниций зарубежных и отечественных педагогов о влиянии темпоральной компетентности на эффективность профессиональной деятельности. Авторы исследуют проблему темпоральной компетентности в процессе обучения у студентов педагогического вуза на разных курсах. В работе описаны результаты эмпирического исследования с использованием методик изучения временной перспективы

Таблица 1

Задачи исследования и методы их реализации

Конкретные задачи	Методы
1. Рассмотреть педагогический термин «темпоральная компетентность «и «темпоральная компетенция»	Поисковый; сравнительный анализ
2. Рассмотреть феномен темпоральной компетентности в трудах современных ученых	Анализ исследовательских концепций
3. Исследовать роль темпоральной компетентности в повышении качества образования	Исследовательский анализ; поисковой анализ
4. Рассмотреть методологический арсенал, применяемый для развития темпоральной компетентности	Сущностной анализ; концептуальный анализ
5. Исследовать когнитивные методы темпорального управления	Структурализм; функционализм
6. Изучить роль проактивных методов обучения курсантов	Сравнительно-сопоставительный анализ

личности Ф. Зимбардо и «Семантического дифференциала времени». Выявлены особенности функционирования темпоральной компетентности от первого курса к выпускному [6]. В статье Божок Н. анализируется роль темпорального фактора в контексте изучения учебной мотивации. Категория «временная компетентность» исследуется в контексте субъектности учащегося, соизмеримой с целью и намерением в настоящем времени от прошлого к будущему. Подчеркивается важность протяжённой и сбалансированной временной перспективы в рамках мотивации к учебной деятельности и академической успешности [7].

Исследования темпоральной компетентности в образовании охватывают разные аспекты: от влияния образовательной среды и методов обучения до взаимосвязи с профессиональной подготовкой и личностным развитием.

В семантику термина «темпоральная компетенция» включены следующие аспекты:

1. Темпоральная организация – педагогическое понятие, обозначающее способность распределять время, планировать и управлять им. Умение операционально использовать время, предсказуемо и своевременно выполнять задачи в пределах темпоральных ограничений.

2. Темпоральная координация – педагогическое понятие, связанное со способностью синхронизации и кооперации деятельности как коммуникативного процесса субъективного оценивания выполненной работы. Вовлеченность курсанта в коллективные проекты и групповые задания способствует осознанности использования времени как ресурса, в котором успешность прямо пропорциональна участникам взаимодействия и согласованности их действий.

3. Темпоральная самоорганизация – педагогическое понятие, подразумевающее умение строить долгосрочные проекты и планировать этапы самоорганизации. Понимание целей и потенциал ресурсов на долгосрочную перспективу и на ближайшее время формирует поиск оптимальных темпоральных критериев и адаптационную способность.

Социальная ситуация, содержание образования и методы обучения определяют уровень сформированности темпоральной компетенции курсантов. Необходимость учитывать индивидуальные особенности каждого курсанта, личные обстоятельства, опыт, влияющие на способность варьировать временем, предопределяет благоприятную образовательную среду.

Позитивная психологическая атмосфера достигается коллективным обсуждением и активным вовлечением курсантов в обсуждение, обмен опытом, стратегиями управления временем. Индивидуально подобранные педагогические средства с учетом личных способностей, учета времени и ритма, работоспособности формируют темпоральную компетенцию курсантов морской отрасли, снижая уровень прокрастинации как процесс откладывания запланированных дел. Исследования Сомко М.Л. на площадке ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова подтверждают, что курсанты, организованные и дисциплинированные, достигают уровня высокой академической успешности [8].

4. Темпоральная перспектива рассматривает время как динамический аспект реальности, влияющий на восприятие, поведение и социальные явления. Кросскультурные исследования Н.Н. Толстых и А.Ю. Бухариной подтверждают, что темпоральная перспектива оказывает значительное влияние на осознанность мотивации и успеваемость. Курсанты, настроенные на достижение долгосрочной перспективы, проявляют настойчивость и упорство в учебном процессе. Темпоральная перспектива оказывает влияние на выбор специализации профессии, детерминируя карьерную возможность, траекторию профессионального пути. Курсанты с выраженной темпоральной перспективой амбициозны и профессионально перспективны. Темпоральные ориентиры на настоящее и будущее балансируют между учебой и личной жизнью [9]. Результаты исследования Камалеева А.Р. показывают, что учащиеся, управляя своим временем, определяют аксиологические приоритеты, испытывают удовлетворенность от учебной деятельности, минимизируя риски выгорания [10].

Современное отечественное образование в рамках морской отрасли уделяет внимание педагогическим средствам и методам, способствующим становлению и сохранению приобретенных знаний, развитию когнитивных и практических компетенций. Проактивные стратегии в морском образовании ориентированы на осознанную реакцию на возникающие проблемы сприменением знаний и умений. Проактивность как фундамент образовательного процесса предполагает когнитивную активность курсанта, аспектами которой являются самоосознание (определение доминирующих ценностей и приоритетов, обосновывающих решения и цели); предвидение вызовов (превентивная стратегия, способность прогнозировать потенциальные проблемы, предвидеть негативные последствия); использование знаний, полученных на практике, в координатах реального времени. Проактивность характеризует педагогическую среду, способствующую становлению инициативной, ответственной личности, активно действующей для становления профессионального роста. Применение педагогических средств определяется условиями, созданными в результате продуктивной деятельности.

Проактивные методы обучения (проектное обучение, кейс-методы) нивелируют акт неопределенности, продвигая идею доминирования тенденций «сохранения и воспроизведения» над «развитием и изменением». Проактивные принципы организации учебного процесса расширяют потенциал базы профессиональных компетенций и ресурс творчески ориентированных задач. В данном контексте знание утрачивает статус самоценности без наличия технологий, используемых для решения проблем и создания новых возможностей. Кумуляция знаний трансформируется в процесс выявления закономерностей и форматирование новых смыслов и значений. Систематизация накопленных знаний определяет степень усвоения теории фундаментальных знаний, умения адаптироваться к новым условиям, сформированности темпоральной компетенции. Высокий уровень успеваемости курсантов морского вуза прямо пропорционален восприятию времени как важного ресурса, что акцентирует важность темпоральной компетенции как фактора профессиональной успешности курсантов.

Следует подчеркнуть континуальность педагогического взаимодействия педагога с курсантом при формировании темпоральной компетентности как универсального конструкта, служащего базисом для формирования других видов компетенций. Проактивные методы обучения, применяемые преподавателем, способствуют командному взаимодействию, планированию и управлению деятельностью, инициативностью, ответственностью, повышению самооценки.

Темпоральная компетентность считается центральным элементом профессионально ориентированной деятельности. Рационально организованная подготовка с учетом темпоральных ограничений помогает курсанту распределять время, планировать и рационально его распределять. Время как ценный ресурс современного динамично меняющегося мира приобретает особенную значимость в пространстве роста информации и профессиональной конкуренции. Особенность феномена «темпоральность» определяется нелинейностью, необратимостью, ограниченностью и невозможностью восполнения.

Компетентность в рамках управления и распределения временем формируется на протяжении жизни индивида. Данный процесс подлежит алгоритмизации и может быть представлен в следующих слагаемых, усвоение которых ведет к повышению качества успеваемости:

– адекватность темпорального восприятия. Курсанту необходимо соразмерно оценивать затраты времени относительно сложности выполнения поставленной задачи;

– рациональное планирование. Академическая успешность курсанта обеспечивается умением планировать и распределять время, учитывая сумму факторов, включая личные возможности и темпоральные ограничения;

– целеориентированность и своевременность достижения целей. Постановка и достижение цели в четко установленные сроки является показателем внутренней организованности курсанта;

– учет темпоральных приоритетов. В условиях многозадачности формируется способность стратегически мыслить, расставлять приоритеты и быстро переключаться, оценивать сложность, важность и срочность задач.

Необходимо выделить факторы среды образования, способствующие становлению темпоральной компетентности курсантов.

1. Профессиональная направленность как формирование устойчивого комплиментарного отношения к морской профессии. Осознание значимости профессии, целенаправленное стремление к вершинам карьерного роста, амбиции высококвалифицированного специалиста морской отрасли определяют понимание темпоральной ответственности.

2. Мотивация к когнитивной субъектной деятельности в рамках учебной, научной, исследовательской работы. Стремление к достижению высоких академических результатов требует сформированного умения планировать и управлять временем.

3. Адаптация к специфическим условиям жизни. Умение организовать экзистенциальное время в условиях ограниченного пространства в вузе и на судне, взаимодействие с факторами морской среды являются важным компонентом формирования темпоральной компетентности.

4. Социальная ситуация и специфика профессиональной деятельности служат факторами, влияющими на формирование темпоральной компетентности, способствующими продвижению успешности образовательного процесса. Например, темпоральная компетентность курсанта морского вуза отличается в зависимости от этапа профессионального развития.

Темпоральная осознанность рассматривается как индивидуальная ценность курсанта, которая напрямую влияет на уровень успеваемости и является структурной составляющей личностного и профессионального развития, показателем степени осознанности, организованности, способности управлять своим временем. Всестороннее исследование данного феномена требует комплексного подхода, структурно включающего личностные, когнитивные и технологические слагаемые, влияющие на восприятие жизненного пути в контексте темпоральных аспектов.

Личностный компонент темпоральной компетентности ориентирован на восприятие жизненного пути как холистического конструкта прошлого, настоящего и будущего. Целостность системы заключается в возникновении эмерджентного свойства, в которомвозникают сформированная субъектная позиция и новые качества. Курсант становится обладателем новых качеств на основе анализа своих достижений. Понимание, что прошлые решения детерминируют настоящее, поступки в настоящем времени в причинно-следственной связи формируют будущее, факт осознания данного феномена способствует развитию саморефлексии, самоорганизации и самодисциплины, что позитивно влияет на успешность обучения [11].

Имплицитной опорой темпоральной компетенции являетсяосновна неявного, скрытого содержания, данного в ощущении и осознании значимости времени. Когнитивный компонент векторно направлен на понимание темпоральных аспек-

тов динамики целеполагания и планирования. Умение планировать, ставить цели и разрабатывать стратегии требует понимания границ темпоральных рамок, способности адекватно оценивать свой потенциал и личные возможности. Несвоевременность минимизирует шанс добиваться успеха. Когнитивные навыки способствуют рациональному распределению времени, установлению приоритетов, что актуально в условиях динамичного потока жизни.

Технологический компонент темпоральной компетентности обусловливает умение применять инструменты тайм-менеджмента. Фундамент самоорганизации обучения в морском вузе составляет умение синхронизировать и координировать время. Систематизация действий и прагматичный подход к решению профессиональных задач составляет основу академических успехов обучения в морском вузе.

Современная педагогика использует в своем методологическом арсенале множество инструментов, помогающих управлению временем. Морская профессиональная деятельность связана с рисками и высокой степенью неопределенности, поэтому требует готовности работать в аварийных и форс-мажорных ситуациях. Важно развивать умение адаптироваться к меняющимся условиям, оттачивая навыки быстрой реакции, оперативной оценки обстановки, принятия решений инавык действовать с учётом скорости протекания процессов реальности. Профессиональная деятельность в морских условиях учит курсанта в ускоренном темпе реагировать на незапланированную ситуацию, переключаться между несколькими видами деятельности, справляться с психическим напряжением. Маркером успешного освоения учебного материала и выполнения эмпирически обусловленных задач является способность курсантов к саморегуляции и эффективному управлению временем. Искусство управлять временем, адаптироваться к стремительно меняющимся обстоятельствам – все это служит основанием для профессионального и карьерного роста. Сформированность навыков темпоральной компетентности на основе темпоральной дисциплины становится основой для успешной деятельности в условиях высокой ответственности и риска [12].

Системный подход и учет специфики каждого этапа профессионального становления курсанта закольцован на эффективном формировании темпоральной компетентности, являясь способом повышения качества образования курсантов морской отрасли. Уровень её сформированности зависит от методологического инструментария, положенного в основу ее формирования:

1. Проектный метод. Синкретизм трех временных модусов: будущего (целеполагание как формулирование предполагаемого результата), настоящего (синтез и анализ ситуации) и прошлого (личный опыт) – позволяет развивать навыки темпорального управления и планирования в рамках морской практики. Разработка проектов с фиксированными темпоральными границами, четкие временные рамки требуют планирования каждого последующего этапа и практического его выполнения. Коллективное управление временем проявляется в процессе командной работы над долгосрочными проектами, где формируются навыки коммуникации и сотрудничества, согласованности личного времени с действиями коллег [13].

2. Методы тайм-менеджмента. Темпоральная организованность помогает осознать, насколько конструктивно курсанты используют свое время и как распределить его для достижения максимальной эффективности. Составление дневников учета времени (фиксация затраченного времени на решение проблем, план распределения нагрузки, оптимизация продуктивности) помогает понять, на что уходит время, выявить неэффективные процессы и скорректировать график. К инструментам тайм-менеджмента относятся метод «Альпы» (составление списка задач, оценка времени, необходимого на выполнение каждой задачи, планирование буферного времени, расстановка приоритетов, подведение итогов и контроль) и метод бюрографии (использование семиотики значков, символов и сокращений, приоритета и статуса).

Тренинги и практические занятия помогают курсантам распределять время, прибегая к конкретным методикам: «Помидор» (распределение рабочего времени на 5-минутные перерывы между 25-минутной интенсивной работой), «Матрица Эйзенхауэра» (важность и срочность – критерии разделения задач на четыре категории), помогая избежать переутомления, обеспечивая высокий уровень продуктивности и качества обучения.

3. Метод индивидуального подхода. Субъективный тип темпорального восприятия и ритма работоспособности в процессе формирования учебных подгрупп способствует повышению мотивации.

4. Когнитивные методы. Методологический арсенал, практико-ориентированный на расширение возможностей мыслительного потенциала, интеллектуальных возможностей и стратегий обработки информации курсантов. Акцентируется внимание на когнитивной субъектности, эвристичности, использовании сенсорно-перцептивных каналов, сенсорно-интуитивных способов приобретения знаний и метакогнитивных стратегий. Темпоральная компетентность заключается в формировании рефлексивной субъектности, выражающейся в способности курсанта к самоанализу, осмыслению поступков, мыслей, мотивов и «активностью действий, духовной целостностью, духовно-интеллектуальным поведением, инициативностью» [14]. Когнитивные методики способствуют развитию всего потенциала умственных способностей учащегося в процессе адаптации к новым ситуациям в режиме темпоральной определённости.

– Изучение основ темпоральной организации на аналитической площадке кейсов темпорального управления формирует теоретический профессионально-морской фундамент исследовательских стратегий.

– Методологические средства на площадке дискуссий, направленные на обсуждение значимости времени в профессиональной деятельности, способствуют углублению темпоральной осознанности и значимости времени, умения рационально распределять время в процессе обучения морской профессии.

К когнитивным методам темпорального управления относится следующий арсенал средств:

а) ментальные карты (Mind Maps) представляют собой визуальные инструменты, структурирующие информацию и задачи, позволяющие визуализировать идеи и связь между ними; организовывать проекты, подчеркивая ключевые элементы; генерировать новые идеи; планировать время, выстраивать иерархию задач, распределяя приоритетные позиции. Разработка и составление ментальных карт делает процесс обучения увлекательным актом, делая планирование творческим и креативным занятием;

б) метод «5 почему» способствует полному пониманию причинно-следственного проблемного поля. Последовательное выявление предпосылочной базы позволяет разработать стратегии с учетом устранения проблемных вопросов, погружаясь в периметр понимания первопричин неудач;

в) техника SMART. Метод (Specific – конкретная, Measurable – измеримая, Achievable –достижимая, Relevant – значимая, Time bound – ограниченная во времени) формулирует четкость и структурированность цели, ее достижение в конкретно регламентированное время. Распределение времени направлено на поэтапное выполнение определенного фронта задач, на конкретную проблему, регулярное и эффективное управление личным временем и ресурсами.

г) принцип «Единственного действия» заключается в сосредоточении на выполнении одной задачи в заданный момент времени.

– Можно применять метод MoCKoB (классификация требований по сходным задачам, объединенным в категории: Must have – обязательно, Should have – следует иметь, Could have – можно иметь, Won't have – не будет).

– Минимизация отвлекающих факторов, отключение уведомлений, ограничение незапланированных контактов, фильтрация входящих звонков и сообщений.

– Разбивка дневного времени на сегменты (временные блоки (time blocking), при этом каждому блоку соответствует только одна задача или группе типовых задач.

Данные способы направлены на обход многозадачности, приводящей к снижению продуктивности.

5. Личностно ориентированные методы. Анализу личного темпорального опыта и определению приоритетных направлений развития способствуют методики, ориентированные на выявление способности к самодиагностике и когнитивной рефлексии:

– применение методики «Линия жизни» для анализа автобиографической памяти и субъективного восприятия жизненного пути человеком. Методика, выявляющая характеристику личности, основывается на определении ключевых событий, направленных на анализ ресурсных и проблемных этапов жизненного пути, определяя ценностные приоритеты личности;

– методика «Целевой ромб» в контексте профессиональной подготовки морских инженеров применяется для получения представления о времени как феномене социального развития личности и возможностях тайм-менеджмента в рамках дидактического процесса.

6. Организационные методы.

А. Самоконтроль. Самооценка как оценка эффективности использования временного ритма способствует субъектному самосовершенствованию.

Б. Система контроля. Установление четкого темпорального регламента и мониторинг выполнения задач в фиксированные сроки. Контроль за темпоральным действием обеспечивает дисциплину и ответственность, повышая качество образования курсантов морской отрасли.

В. Обратная связь. Непрерывная обратная связь результатов работы выявляет проблемное поле деятельности, способствуя эффективности темпорального управления.

Развитие профессионального становления на разных этапах предполагает применение соответствующих методологических средств и программного обеспечения:

1. Разработка целевых программ. Модули, направленные на формирование профессиональной ориентации и развитие творческих способностей курсантов, разработаны программой «Направленность и профессионализм».«Целевые карточки» – это методика, связанная с постановкой конкретной задачи и отслеживанием ее реализации, продвигающая личную ответственность за использование времени и обеспечивающая готовность к морской профессиональной деятельности [15].

2. Применение тренажерной подготовки в качестве симулякра производственной практики. Имитируя и моделируя ситуации, программно-аппаратные средства развивают навыки практических действий, доводя их до автоматизма, позволяя курсантам управлять временем в условиях неопределенности, стресса, в непредвиденных критических ситуациях.

3. Профессионально-прикладная физическая подготовка. Физическая подготовка формирует самостоятельность, целеустремленность, дисциплинированность, решительность, то есть такие качества личности, которые определяют реакцию и скорость принятия решений.

4. Психологическая подготовка. Профессиональная деятельность в условиях темпоральных ограничений и темпоральной неопределенности требует от курсантов не только профессиональных знаний, но и психологической устойчивости. Психологическая подготовка использует ресурс тренингов для управления стрессом и создания устойчивого эмоционального интеллекта. Способность контролировать эмоции и сохранять спокойствие напрямую влияет на формирование темпоральной компетентности специалистов морской отрасли [16].

5. Метод профессионального наставничества. Наставничество опытных специалистов накладывает отпечаток на формирование темпоральной компетентности и повышение качества образования курсантов морской отрасли. Наставникиделятся опытом и профессиональными знаниями, предоставляют обратную связь, способствуют ускорению интеграции в корпоративную культуру, адаптации к требованиям профессии. Взаимодействие с наставником позволяет курсантам учиться в реальном времени на примерах, избегая типичных ошибок.

6. Психолого-педагогические средства как ресурс в формировании темпоральной компетентности. Индивидуальное консультирование и методологические средства коучинга направлены на развитие навыков темпорального управления и саморегуляции. Персонализированный подход направлен на выявление индивидуальных проблем и неспособность рационально распределять личное время, а также может предложить решения, соответствующие потребностям, корректируя существующие пробелы [17].

7. Современные подходы. С внедрением цифровых технологий в процесс образования разрабатываются новые инструменты формирования темпоральной компетентности. Специализированные приложения, онлайн-курсы, вебинары способствуют возможности освоения навыков темпорального управления в удобном адаптационном формате.

Некоторые аспекты, напрямую связанные с темпоральной компетентностью курсанта морского вуза, которые формируются в процессе высшего образования и влияют на успешность обучения, качество академической успеваемости и карьерный рост:

1. Планирование и управление временем. Морская отрасль требует умений и темпоральных навыков грамотного распределения времени на выполнение задач с учетом природных условий, технических возможностей судна, расписания экипажа. Суточный цикл работы на суднесвязан с графиком несения вахт–периодами выполнения судовых работ или управления судном, что требует умения планировать действия в рамках темпоральной ограниченности. Сезонность морских перевозок, понимание алгоритмов цикличности способствует эффективной организации рабочих процессов, предусматривающей психологические нагрузки. Компонентами темпоральной компетенции является ритмичность действий (умение мыслить на перспективу, учитывать временную затратность на выполнение задач, соблюдать установленные графики); адаптивность (способность переключаться между режимами работы и отдыха); планирование и распределение задач в рамках установленных циклов, которое позволяет избежать физических и психологических перегрузок и повысить производительность; координация действий (умение сотрудничать с командой, синхронизировать свои действия с членами экипажа) [18].

2. Скорость адаптации к изменяющимся условиям. Морские специалисты непрерывно сталкиваются с форс-мажорными ситуациями, техническими и технологическими изменениями повестки, необходимостью оперативно реагировать на новые вызовы. Навыки темпоральной компетентности обеспечивают способность концентрироваться на проблеме и принимать рациональные решения в условиях нетипичной ситуации.

3. Самообучение и самоорганизация. В условиях непрерывного обновления технологий и меняющегося мира в режиме требований безопасности необходимо обладать умением самостоятельно осваивать новые знания, планировать этапы личного профессионального развития.

4. Умение ориентироваться в ситуации и предвидеть последствия действий. Это особенно актуально в экстремальных ситуациях, когда от правильности решения зависит безопасность судна и экипажа.

Время – самый ценный ресурс современного постиндустриального мира, в котором актуализируется задача развития темпоральной компетентности в рамках профессиональной подготовки морских специалистов, работающих в условиях динамично меняющихся ситуаций. Являясь сложным интегративным конструктом, темпоральная компетентность включает в себя темпоральное управление, рабочий менеджмент, адаптационные процессы к циклическим условиям. Управление временем, саморазвитие личности, адаптация к профессиональным требованиям и непрерывное обучение детерминируют становление темпоральной компетенции курсантов морского вуза и обусловливаютуспешность будущей профессиональной деятельности.

Рекомендации, способствующие развитию темпоральной компетенции морских специалистов:

1. Формирование циклических условий в образовательном процессе. Принцип цикличности учебного процесса интегративен, представлен результатами последовательных микрорезультатов учения. Интервалы между циклами составляют движение от одного цикла к другому, формируя новое состояние ученика как субъекта учения и личности. Для формирования темпоральной компетентности необходимо создать учебную среду, имитирующую реальные условия морской деятельности, включая разработку сценариев, в которых курсанты сталкиваются с циклическими задачами, требующими выполнения в ограниченные сроки. Например, организация симуляции навигационных операций, которая требует принятия решений в условиях меняющийся ситуации, что способствует развитию навыков принятия решений в условиях быстрого реагирования.

2. Формирование и продвижение навыка самоорганизации. Самоорганизация является структурным элементом формирования темпорального управления, методологически обусловленным актом планирования. Использование тайм-менеджмента позволит курсанту адекватно распределять время в зависимости от циклов работы. Элементы саморефлексии являются слагаемыми процесса осознанного анализа собственных мыслей, чувств, поступков, опыта. Необходимо развивать способность человека погружаться в свой внутренний мир, оценивать действия, мотивы, ценности, убеждения, влияющие на жизнь, вносить коррективы.

3. Формирование устойчивости к монотонной деятельности. Морская сфера связана с рутинными задачами, вызывающими утомление и снижение мотивации. Устойчивость к монотонной работе достигается путем внедрения в учебный процесс разнообразных форм методологических приемов и программ: мастер-классы, групповые проекты, тренажеры. Сохранять концентрацию и продуктивность при выполнении однообразных задач поможет методологическое разнообразие способов и подходов.

4. Обучение методам по оптимизации темпоральных затрат в циклических процессах. Обучение методам, позволяющим сократить темпоральные затраты без потери качества работы на принципах бережливости, позволяют технологии автоматизации и аналитические инструменты оценки эффективности выполненных задач.

Таким образом, поставленная в работе цель достигнута, задачи решены, обоснована научная новизна. Данное исследование может быть полезно для специалистов, работающих в сфере морского образования. Предложенные рекомендации и методологические приемы могут использоваться отечественными учебными заведениями морской отрасли.

Дальнейшие исследования методологических возможностей формирования темпоральной и компетентности возможны с привлечением педагогического потенциала понятий «когнитивная нагрузка» и «рабочая память». Вектор научного интереса направлен на феномены, связанные с требованиями, которые предъявляются к обработке и хранению информации в когнитивных процессах. Последующие исследования расширят педагогический потенциал образовательного процесса.

Библиографический список

1. Прокопенко А.Ю. *Формирование темпоральной компетентности социального педагога в процессе его профессиональной подготовки в вузе.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2013.
2. Новикова А.А. Исследование влияния современных образовательных технологий на формирование когнитивной компетентности обучающихся. *Science for Education Today*. 2023; № 2: 57–75.
3. Волохова В.И. *Исследование темпоральной компетентности личности во взаимосвязи с психологическими границами*. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2022.
4. Казарян В.П. Пронизывающая темпоральность в цифровом обществе. *Пронизывающая темпоральность: сборник научных трудов по итогам Международной научной конференции*. Саратов: СГТУ имени Гагарина Ю.А., 2022: 11–19.
5. Горькая Ж.В., Горький А.С. *Время под контролем: психология темпоральной компетентности для эффективной жизни:* монография. 2025.
6. Кошенова М.И., Волохова В.И. К вопросу о взаимосвязи темпоральной компетентности и психологических границ личности. *Сибирский педагогический журнал*. 2016; № 6: 96–100.
7. Божок Н.С. Движение культурно-исторической реконструкции: актуальные векторы темпоральной трансформации. *Пронизывающая темпоральность: сборник научных трудов по итогам Международной научной конференции*. Саратов: СГТУ имени Гагарина Ю.А., 2022: 56–60.
8. Сомко М.Л. Компетентностная стратегия формирования экономической культуры курсантов плавательных специальностей морских вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2026; № 2: 182–185.
9. Бухарина А.Ю., Толстых Н.Н. Временная перспектива и временная компетентность как факторы учебной мотивации. *Современная зарубежная психология*. 2019; Т. 8, № 2: 36–48. Available at: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2019_n2/Bukharina_Tolstykh

10. Камалеева А.Р. Ценностно-смысловые приоритеты субъект-субъектного взаимодействия в высшей школе в ракурсе когнитивной парадигмы. *Вестник Томского государственного университета*. 2022; № 478: 162–171.
11. Волохова В.И., Клепикова Н.М. Особенности темпоральной компетентности студентов педагогического вуза. *Вестник Омского университета. Серия: Психология*. 2024; № 1: 48–56.
12. Норов Р.Р. Качество образования как механизм повышения эффективности реализации государственной образовательной политики в России. *Тенденции развития образования: сборник статей международной научно-практической конференции*. 2025; Т. 1299: 299–305.
13. Грачева О.Г. Психологическое время в контексте современности. *Пронизывающая темпоральность: сборник научных трудов по итогам Международной научной конференции*. Саратов: СГТУ имени Гагарина Ю.А., 2022: 89–93.
14. Яблонская Л.В. Формирование субъектной позиции студента в процессе профессионально-личностного становления. *Гуманитарные и социальные науки*. 2026; № 3: 282–289.
15. Новоселов К.А. Модель формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов морского вуза в условиях смешанного обучения. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. 2024; № 2 (68): 180–185.
16. Томилин А.Н. Концептуальные положения формирования и сплочения курсантских коллективов в учебных группах морского университета. *Мир науки, культуры и образования*. 2025; № 1: 38–45.
17. Томилин А.Н., Дорофеев А.М., Дорофеев Е.М. О негативном влиянии человеческого фактора на безопасность мореплавания. *Эксплуатация морского транспорта*. 2022; № 2: 24–31.
18. Томилина С.Н. *Государственно-патриотическое воспитание будущих специалистов морского транспорта*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2025.

References

1. Prokopenko A.Yu. *Formirovanie temporal'noj kompetentnosti social'nogo pedagoga v processe ego professional'noj podgotovki v vuze.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2013.
2. Novikova A.A. Issledovanie vliyaniya sovremennyh obrazovatel'nyh tehnologij na formirovanie kognitivnoj kompetentnosti obuchayuschihsya. *Science for Education Today*. 2023; № 2: 57-75.
3. Volohova V.I. *Issledovanie temporal'noj kompetentnosti lichnosti vo vzaimosvyazi s psihologicheskimi granicami*. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2022.
4. Kazaryan V.P. Pronizyvayuschaya temporal'nost' v cifrovom obschestve. *Pronizyvayuschaya temporal'nost':* sbornik nauchnyh trudov po itogam Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Saratov: SGTU imeni Gagarina Yu.A., 2022: 11-19.
5. Gor'kaya Zh.V., Gor'kij A.S. *Vremya pod kontrolem: psihologiya temporal'noj kompetentnosti dlya `effektivnoj zhizni:* monografiya. 2025.
6. Koshenova M.I., Volohova V.I. K voprosu o vzaimosvyazi temporal'noj kompetentnosti i psihologicheskih granic lichnosti. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016; № 6: 96-100.
7. Bozhok N.S. Dvizhenie kul'turno-istoricheskoj rekonstrukcii: aktual'nye vektory temporal'noj transformacii. *Pronizyvayuschaya temporal'nost':* sbornik nauchnyh trudov po itogam Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Saratov: SGTU imeni Gagarina Yu.A., 2022: 56-60.
8. Somko M.L. Kompetentnostnaya strategiya formirovaniya `ekonomicheskoj kul'tury kursantov plavatel'nyh special'nostej morskih vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026; № 2: 182-185.
9. Buharina A.Yu., Tolstyh N.N. Vremennaya perspektiva i vremennaya kompetentnost' kak faktory uchebnoj motivacii. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya*. 2019; T. 8, № 2: 36-48. Available at: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2019_n2/Bukharina_Tolstykh
10. Kamaleeva A.R. Cennostno-smyslovye prioritety sub`ekt-sub`ektnogo vzaimodejstviya v vysshej shkole v rakurse kognitivnoj paradigmy. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022; № 478: 162-171.
11. Volohova V.I., Klepikova N.M. Osobennosti temporal'noj kompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza. *Vestnik Omskogo universiteta*. Seriya: Psihologiya. 2024; № 1: 48-56.
12. Norov R.R. Kachestvo obrazovaniya kak mehanizm povysheniya `effektivnosti realizacii gosudarstvennoj obrazovatel'noj politiki v Rossii. *Tendencii razvitiya obrazovaniya:* sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2025; T. 1299: 299-305.
13. Gracheva O.G. Psihologicheskoe vremya v kontekste sovremennosti. *Pronizyvayuschaya temporal'nost':* sbornik nauchnyh trudov po itogam Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Saratov: SGTU imeni Gagarina Yu.A., 2022: 89-93.
14. Yablonskaya L.V. Formirovanie sub`ektnoj pozicii studenta v processe professional'no-lichnostnogo stanovleniya. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2026; № 3: 282-289.
15. Novoselov K.A. Model' formirovaniya motivacionnogo komponenta professional'noj kompetentnosti kursantov morskogo vuza v usloviyah smeshannogo obucheniya. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2024; № 2 (68): 180-185.
16. Tomilin A.N. Konceptual'nye polozheniya formirovaniya i splocheniya kursantskih kollektivov v uchebnyh gruppah morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2025; № 1: 38-45.
17. Tomilin A.N., Dorofeev A.M., Dorofeev E.M. O negativnom vliyanii chelovecheskogo faktora na bezopasnost' moreplavaniya. *`Ekspluataciya morskogo transporta*. 2022; № 2: 24-31.
18. Tomilina S.N. *Gosudarstvenno-patrioticheskoe vospitanie buduschih specialistov morskogo transporta*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU imeni admirala F.F. Ushakova, 2025.

Статья поступила в редакцию 16.06.26

УДК 37.036 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-131-134

Dong Fuyi, *Professor, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: 897248727@qq.com*

AESTHETIC AND EDUCATIONAL VALUE AND WAYS OF PRESERVING THE COSTUME CULTURE OF XINJIANG ETHNIC MINORITIES IN THE CONTEXT OF SILK ROAD CULTURE. The article examines the aesthetic and educational value of the costume culture of Xinjiang ethnic minorities and the educational ways of preserving it in the context of Silk Road culture. The relevance of the study is determined by the need to preserve traditional cultural heritage and integrate it into the modern system of aesthetic and ethnocultural education. Particular attention is paid to traditional costume as a carrier of artistic concepts, ethnocultural memory, value orientations and the experience of intercultural interaction. It is shown that color symbolism, ornamental motifs, form, material and decorative design of costume possess significant pedagogical potential, contributing to the development of aesthetic perception, artistic taste and respectful attitudes toward cultural diversity. The article substantiates that the preservation and transmission of costume culture can be carried out through the integration of this material into artistic-aesthetic and humanitarian disciplines, project-based activities, museum pedagogy, creative workshops and digital educational resources. It is concluded that the costume culture of Xinjiang ethnic minorities is an important resource for aesthetic education, cultural continuity and the formation of intercultural understanding among students.

Keywords: **aesthetic education, costume culture, Xinjiang ethnic minorities, Silk Road, traditional culture, cultural continuity**

Дун Фуи*, проф., Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: 897248727@qq.com*

ЭСТЕТИКО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ И ПУТИ СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРЫ КОСТЮМА ЭТНИЧЕСКИХ МЕНЬШИНСТВ СИНЬЦЗЯНА В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ ШЕЛКОВОГО ПУТИ

В статье рассматриваются эстетико-воспитательная ценность и образовательные пути сохранения культуры костюма этнических меньшинств Синьцзяна в контексте культуры Шелкового пути. Актуальность исследования обусловлена необходимостью сохранения традиционного культурного наследия и его включения в современную систему эстетического и этнокультурного воспитания. Особое внимание уделяется традиционному костюму как носителю художественных представлений, этнокультурной памяти, ценностных установок и опыта межкультурного взаимодействия. Колористическая выразительность, орнаментальное решение, конструктивные особенности, фактурные свойства и декоративное оформление традиционного облачения содержат значительный педагогический потенциал, способствуя развитию эстетической чувствительности, художественно-критического мышления и уважительного

восприятия культурного плюрализма. Сохранение и воспроизведение костюмной традиции осуществляются посредством интеграции соответствующего материала в учебный процесс через дисциплины художественного и гуманитарного направлений, конструкторскую деятельность, музейные образовательные программы, творческие лаборатории, равно как и электронные образовательные платформы; костюмное искусство этнических сообществ Синьцзяна служит, таким образом, действенным источником эстетического становления, исторической преемственности и формирования кросс-культурной компетентности учащихся.

Ключевые слова: **эстетическое воспитание, культура костюма, этнические меньшинства Синьцзяна, Шелковый путь, традиционная культура, культурная преемственность**

Актуальность исследования обусловлена растущим вниманием педагогических исследований к эстетическому развитию личности, охране нематериального и материального наследия, а также формированию толерантного отношения к этнокультурным различиям; в условиях трансформации образовательных программ традиционная культура приобретает статус значимого педагогического ресурса.

Культура костюма этнических меньшинств Синьцзяна, сформировавшаяся в историко-культурном пространстве Шелкового пути, отражает художественные представления, ценностные установки, эстетические нормы и особенности межкультурного взаимодействия народов региона. В данном контексте ее изучение имеет не только культурологическое, но и педагогическое значение, поскольку позволяет раскрыть возможности традиционного костюма в эстетическом воспитании обучающихся и сохранении культурной преемственности.

Целью данного исследования является выявление эстетико-воспитательной ценности культуры костюма этнических меньшинств Синьцзяна и определение педагогических путей ее сохранения в контексте культуры Шелкового пути. Объектом исследования выступает культура костюма этнических меньшинств Синьцзяна как компонент традиционной культуры и культурного наследия Шелкового пути. Предметом исследования является эстетико-воспитательный потенциал культуры костюма этнических меньшинств Синьцзяна и способы его реализации в образовательной практике.

Задачи исследования заключаются в уточнении педагогического значения культуры традиционного костюма, раскрытии ее эстетико-воспитательной ценности, анализе возможностей использования данного материала в образовательном процессе и определении основных путей его сохранения и преемственной передачи.

Методологическую основу исследования составляют культурологический, аксиологический, этнопедагогический и междисциплинарный подходы, позволяющие рассматривать традиционный костюм как средство эстетического воспитания, формирования культурной памяти и развития уважения к многообразию национальных культур.

Научная новизна исследования состоит в том, что культура костюма этнических меньшинств Синьцзяна рассматривается не только как объект этнографического или искусствоведческого анализа, но и как педагогический ресурс эстетического воспитания в контексте культуры Шелкового пути.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении научных представлений о воспитательном потенциале традиционной культуры, а также в уточнении роли костюма как средства формирования эстетического восприятия, этнокультурной идентичности и межкультурной компетентности обучающихся. Практическая значимость исследования определяется возможностью использования полученных положений при разработке учебных материалов, программ эстетического и этнокультурного воспитания, музейно-педагогических проектов, внеурочных занятий и творческих образовательных практик, направленных на сохранение и передачу культуры костюма этнических меньшинств Синьцзяна.

Эстетическое воспитание в современной педагогике рассматривается как целенаправленный процесс формирования у обучающихся способности воспринимать, понимать и оценивать прекрасное в искусстве, природе, предметной среде и человеческой деятельности. Его содержание не ограничивается развитием художественного вкуса, поскольку включает эмоционально-ценностное отношение к культуре, способность к творческому самовыражению и готовность к осмысленному взаимодействию с культурным наследием [1]. В связи с этим традиционная культура выступает не только объектом изучения, но и особым педагогическим средством, позволяющим соединить познавательные, ценностные и художественно-творческие задачи образования [2].

Особое значение в эстетическом воспитании имеют формы народного искусства, в которых эстетическое начало связано с исторической памятью, образом жизни, трудовыми навыками, символикой и представлениями народа о гармонии. Народное искусство обладает высокой педагогической ценностью, поскольку делает эстетическое восприятие конкретным и доступным для обучающихся: через орнамент, цвет, форму, материал и композицию учащиеся осваивают не абстрактные категории красоты, а культурно закрепленные способы ее выражения [3]. В указанном отношении традиционный костюм может рассматриваться как синтетический объект культуры, объединяющий декоративно-прикладное искусство, этническую символику, социальные нормы и эстетические представления определенного сообщества [4].

Культура костюма этнических меньшинств Синьцзяна в контексте Шелкового пути имеет особый образовательный потенциал, поскольку отражает опыт исторического взаимодействия различных народов, художественных традиций и культурных кодов. В педагогическом аспекте изучение традиционного костюма позволяет формировать у обучающихся не только эстетическое восприятие, но и этнокультурную идентичность, уважение к культурному многообразию, интерес к истории региона и понимание преемственности традиций. Исследования, посвященные использованию народного костюма в образовательной практике, показывают, что данный материал может эффективно применяться для развития этнокультурной осведомленности и ценностного отношения к наследию [5]. При этом устойчивый результат достигается тогда, когда традиционная культура включается не фрагментарно, а в систему проектной, исследовательской и творческой деятельности обучающихся [6].

Теоретически значимым является также обращение к музейной педагогике и декоративно-прикладной деятельности. Музейная педагогика создает условия для непосредственного контакта обучающихся с предметами культуры, усиливает эмоционально-образное восприятие и способствует переводу культурного знания в личностно значимый опыт [7]. Декоративно-прикладное искусство, в свою очередь, обладает выраженными эстетико-воспитательными возможностями, так как соединяет восприятие формы и цвета с практической деятельностью, творческим освоением материала и пониманием художественной функции предмета [8]. Для изучения костюма отмеченное особенно важно, поскольку костюм воспринимается не только как исторический артефакт, но и как результат художественного труда, носитель символики и средство культурной коммуникации.

В образовательной практике традиционная культура может быть реализована через междисциплинарный подход, объединяющий искусство, историю, этнопедагогику, культурологию и регионоведение. Такой подход соответствует современным тенденциям развития художественного и эстетического образования, где традиционная культура рассматривается как ресурс формирования личности, культурной памяти и межкультурной компетентности [9]. В многонациональной образовательной среде обращение к этнокультурному содержанию способствует развитию толерантности, уважения к различным культурным традициям и способности воспринимать культурное различие как ценность, а не как внешнее отличие [10].

Следовательно, эстетическое воспитание средствами традиционной культуры опирается на несколько взаимосвязанных оснований: аксиологическое, раскрывающее ценностный смысл культурного наследия; художественно-педагогическое, связанное с развитием эстетического восприятия и творческих способностей; этнокультурное, направленное на формирование культурной идентичности и уважения к многообразию; практико-ориентированное, предполагающее включение обучающихся в проектную, музейную и творческую деятельность. В рамках исследования культуры костюма этнических меньшинств Синьцзяна данные основания позволяют рассматривать традиционный костюм как значимый ресурс эстетического воспитания и сохранения культурной преемственности.

Понимание традиционного костюма как ресурса эстетического воспитания позволяет перейти от общетеоретического уровня к анализу его конкретной педагогической ценности. Культура костюма этнических меньшинств Синьцзяна обладает выраженным эстетико-воспитательным потенциалом, поскольку в ней соединяются художественная форма, этнокультурная символика, историческая память и опыт межкультурного взаимодействия, сложившийся в пространстве Шелкового пути.

Прежде всего, эстетическая ценность традиционного костюма проявляется в его художественно-образной структуре. Цвет, орнамент, силуэт, материал, способ украшения и композиционное решение выступают не случайными декоративными элементами, а средствами выражения представлений народа о красоте, гармонии и порядке. Например, в уйгурской костюмной традиции особое значение имеют яркие цветовые сочетания, растительные и геометрические мотивы, использование шелковых тканей, в том числе ткани 艾德莱斯绸 («шелк адрас»), что позволяет обучающимся воспринимать костюм как целостный художественный текст. Через анализ подобных элементов формируется способность видеть эстетический смысл в предметах традиционной культуры, различать художественные формы и понимать их связь с образом жизни народа.

Воспитательный потенциал культуры костюма обусловлен также тем, что через нее транслируется этнокультурная самоидентификация: традиционная одежда закрепляет соотнесенность человека с конкретным сообществом, выявляя специфику семейных, обрядовых, конфессиональных и общественных практик. Так, головные уборы, вышитый декор, ювелирные детали, узорные пояса либо своеобразие кроя нередко маркируют возрастную группу, гендер, положение в социальной иерархии, территориальное происхождение либо тип события, а включение такого материала в образовательный процесс обеспечивает выработку у обучающихся представление о том, что костюм выступает хранителем культурной памяти, формируя уважение к обычаям различных народов и понимание значимости культурного многообразия.

Особая педагогическая роль принадлежит соотнесенности одежды этнических меньшинств Синьцзяна с культурным пространством Шелкового пути: историческое развитие региона происходило в зоне особенно плотных культурных взаимодействий, где соприкасались разнородные художественные традиции, технологии ремесла, эстетические предпочтения и знаковые комплексы, поэтому костюм народов данной территории выражает не замкнутую эволюцию отдельной культуры, а протяженный обмен и взаимовлияние; в таком ракурсе его изучение дает возможность раскрыть перед обучающимися идею межкультурного диалога, поскольку орнаментальные мотивы, ткани, колористические решения и конструктивные формы одежды могут интерпретироваться как свидетельства исторических контактов народов Центральной Азии, Китая и иных областей Шелкового пути.

С точки зрения эстетического воспитания традиционный костюм важен еще и потому, что соединяет восприятие красоты с практической деятельностью. Изучение ткани, вышивки, орнамента, технологии изготовления, способов ношения и декоративного оформления может быть включено в уроки искусства, истории культуры, проектную деятельность и внеурочные занятия. К примеру, учащиеся способны разбирать знаковую систему орнамента, разрабатывать эскизные решения, опирающиеся на традиционные мотивы, а также подготавливать небольшие проекты, посвященные одежде уйгурского, казахского, киргизского, монгольского и таджикского населения Синьцзяна; такая деятельность формирует не только художественную восприимчивость, но и умения исследовательского характера, креативность, готовность к культурному истолкованию.

Эстетическая и воспитательная значимость костюмной культуры этнических сообществ Синьцзяна обнаруживается в ряде сопряженных измерений: художественном, аксиологическом, этнокультурном, историко-культурном, а также практико-образовательном; традиционное одеяние вводит обучающихся в культуру не в виде абстрактного массива сведений, а целостного мира образов, знаков и пластических решений, вследствие чего включение такого материала в обучение содействует становлению эстетического вкуса, поддержанию культурной памяти, уважительному отношению к этническому разнообразию и осмысленному восприятию наследия Шелкового пути в качестве существенного ресурса современного образования.

Постижение воспитательных возможностей костюмной традиции этнических меньшинств Синьцзяна предполагает опору на конкретные образовательные практики, призванные обеспечить ее сохранность и передачу.

В педагогическом контексте сохранение традиционного костюма не должно сводиться только к фиксации внешних форм, описанию элементов одежды или демонстрации музейных экспонатов. Более значимым является включение данного культурного материала в образовательную деятельность таким образом, чтобы обучающиеся осваивали его художественный, исторический, ценностный и символический смыслы.

Одним из основных путей является интеграция культуры костюма в содержание учебных дисциплин художественно-эстетического и гуманитарного цикла. На уроках изобразительного искусства, технологии, истории, музыки, литературы и региональной культуры традиционный костюм может рассматриваться как источник знаний о художественных традициях, ремесленных практиках, эстетических представлениях и межкультурных контактах народов Синьцзяна. К примеру, при освоении культурного пространства Шелкового пути обучающимся целесообразно разбирать орнаментальные мотивы, палитру, фактуру тканей и конструктивные особенности одежды уйгуров, казахов, киргизов, монголов, таджиков и иных народов региона, увязывая художественное восприятие с историко-культурным контекстом и придавая обучению предметную выразительность и содержательную насыщенность.

Проектно-исследовательская деятельность школьников и студентов занимает центральное место в учебном процессе, развертываясь посредством разработки учебных проектов, которые открывают возможность подготовки докладов, визуальных презентаций, альбомов, цифровых архивов, аналитических разысканий и творческих работ, сфокусированных на анализе отдельных элементов и характеристик традиционного облачения; спектр исследуемых вопросов охватывает орнаментальные мотивы в уйгурском костюме Синьцзяна, семантику цветовой палитры в исторических одеяниях народов Шелкового пути, художественные черты адраса как текстильного материала, роль головных уборов в обозначении культурной идентичности этнических общностей региона. Указанная образовательная практика выходит за пределы простого информирования, формируя исследовательскую грамотность, способность к независимому прочтению культурных памятников и осознанное причастие к охране духовного достояния.

Музейная педагогика приобретает особую релевантность в данном контексте: погружение в музейные собрания, этнографические экспозиции, культурные институты в сочетании с использованием цифровых музейных платформ создает условия для восприятия традиционного облачения во всей подлинности его культурного бытия.

Музейный экспонат перестает быть исключительно визуальной ссылкой и трансформируется в источник глубокого эмоционального и эстетического переживания, поэтому в педагогической практике целесообразно интегрировать экскурсионную компоненту с подготовительной работой и рефлексивным обсуждением, на протяжении которых учащиеся углубляются в изучение исторических пластов костюма, анализируют его художественные особенности, проводят сравнительные наблюдения над одеждой различных этносов и реализуют творческие задания, вдохновленные изученным материалом.

Результативную трансляцию традиций, связанных с костюмом, обеспечивают творческие лаборатории и занятия, ориентированные на практику, где сочетаются разработка эскизных решений, освоение орнаментальных систем, конструирование отдельных деталей, работа с колористикой и интерпретация декоративных мотивов в актуальной художественной стилистике; при этом учебный процесс не должен сводиться к буквальному воспроизведению эталонных форм, поскольку его образовательный смысл заключается в осознанном постижении символики и эстетических закономерностей народного одеяния, а в ходе предметной деятельности обучающиеся полнее уясняют взаимосвязь конфигурации, фактуры, цвета и закрепленного за ними культурного содержания.

Существенный потенциал имеет оцифровка материалов, относящихся к сфере костюмной культуры: подготовка электронных каталогов, виртуальных экспозиций, мультимедийных презентаций, видеолекций и интерактивных учебных ресурсов расширяет возможности обращения к этнокультурному наследию, причем цифровой формат особенно значим для молодежи, воспринимающей традицию органичнее в привычной информационной среде; вместе с тем цифровизация требует педагогического сопровождения, раскрывающего не только визуальный облик костюма, но и его генезис, назначение, художественную специфику и воспитательный потенциал.

Сбережение и трансляция костюмной культуры предполагают также междисциплинарные связи образовательных учреждений с музеями, культурными центрами, носителями ремесленных практик и специалистами по традиционной культуре, благодаря чему академические представления соотносятся с прикладным опытом и живой традицией; общение с мастерами, мастер-классы, выставочные проекты и включение обучающихся в этнокультурные события формируют условия для их личностной вовлеченности в дело сохранения наследия, вследствие чего культура костюма осмысляется уже не как архаизированный фрагмент прошлого, а как значимый компонент современного культурного образования.

Таким образом, образовательные пути сохранения и передачи культуры костюма этнических меньшинств Синьцзяна включают учебную интеграцию, проектную деятельность, музейную педагогику, творческие практики, цифровые ресурсы и сотрудничество с культурными институтами. Их общая педагогическая направленность состоит в том, чтобы обеспечить не только сохранение внешних форм традиционного костюма, но и передачу его эстетического, ценностного и культурно-исторического содержания. Традиционный костюм становится действенным средством эстетического воспитания, формирования культурной памяти и развития уважения к многообразию народов Шелкового пути.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что культура костюма этнических меньшинств Синьцзяна обладает значительным эстетико-воспитательным потенциалом и может рассматриваться как важный ресурс современного образования. В контексте культуры Шелкового пути традиционный костюм выступает не только элементом материального наследия, но и носителем художественных представлений, этнокультурной памяти, ценностных установок и опыта межкультурного взаимодействия.

Эстетико-воспитательная ценность культуры костюма проявляется в ее художественной выразительности, символике цвета и орнамента, особенностях формы, материала, декоративного оформления и способов ношения. Изучение указанных элементов способствует развитию эстетического восприятия обучающихся, формированию художественного вкуса, интереса к традиционной культуре и уважительного отношения к культурному многообразию. Особое значение имеет то, что костюм позволяет представить культуру не как отвлеченную совокупность знаний, а как целостную систему образов, символов и практик, связанных с историей и жизнью конкретных народов.

С педагогической точки зрения сохранение и передача культуры костюма требуют системного включения данного материала в образовательный процесс. Наиболее эффективными направлениями являются интеграция темы традиционного костюма в дисциплины художественно-эстетического и гуманитарного цикла, организация проектной и исследовательской деятельности, использование музейной педагогики, проведение творческих мастерских, разработка цифровых образовательных ресурсов и сотрудничество образовательных учреждений с культурными центрами, музеями и мастерами народных ремесел.

Следовательно, культура костюма этнических меньшинств Синьцзяна в образовательной практике выполняет несколько взаимосвязанных функций: эстетическую, познавательную, ценностно-воспитательную, этнокультурную и коммуникативную. Ее изучение способствует не только сохранению традиционного наследия, но и развитию у обучающихся способности к межкультурному пониманию, осознанию культурной преемственности и уважению к многообразию народов Шелкового пути. Перспективным направлением дальнейшей работы является разработка конкретных методических моделей и учебных материалов, позволяющих более полно использовать потенциал традиционного костюма в системе эстетического и этнокультурного воспитания.

Библиографический список

1. Колбышева С.И. Концептуальные основания художественно-эстетического образования: философский уровень осмысления. *Художественное образование и наука*. 2021; № 4 (29): 6–16.
2. 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.
3. Смоляр А.И., Зоголь С.Г. Художественно-эстетическое воспитание детей средствами народного искусства: вопросы содержания и методов. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки*. 2024; Т. 26, № 5 (98): 24–32.
4. Шевченко Е.В. Теоретико-методологические подходы к осмыслению феномена народного костюма. *Вестник культуры и искусств*. 2024; № 3 (79): 133–143.
5. Мальцева В.А. Формирование этнокультурной идентичности школьников на материале южнорусского народного костюма. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2023; Выпуск 2 (226): 60–69.
6. Красавин Н.Д. Модель формирования этнокультурной идентичности обучающихся сельских школ в процессе проектной деятельности. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024; Т. 30, № 1: 15–22.
7. Абрамова В.В., Овчинникова А.Ж. Музейная педагогика как современная технология художественно-педагогического образования. *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2023; № 3 (100): 138–144.
8. Бирюков М.Ю. Потенциал декоративно-прикладного искусства в формировании эстетического вкуса у детей старшего дошкольного возраста. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024; Т. 30, № 1: 73–77.
9. Еникеева И.И., Ло Ч., Хань С., Лю И. Основы педагогических ресурсов и стратегий подготовки специалистов в системе музыкального образования Китая: обзор научных публикаций. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2025; № 3: 42–51.
10. Макаров И.А., Белалов Р.М., Булуева Ш.И. Этнокультурная образовательная среда вуза как средство формирования толерантности студенческой молодежи. *Проблемы современного педагогического образования*. 2024; № 85-2: 234–237.

References

1. Kolbysheva S.I. Konceptual'nye osnovaniya hudozhestvenno-`esteticheskogo obrazovaniya: filosofskij uroven' osmysleniya. *Hudozhestvennoe obrazovanie i nauka*. 2021; № 4 (29): 6-16.
2. 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.
3. Smolyar A.I., Zogol' S.G. Hudozhestvenno-`esteticheskoe vospitanie detej sredstvami narodnogo iskusstva: voprosy soderzhaniya i metodov. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki*. 2024; T. 26, № 5 (98): 24-32.
4. Shevchenko E.V. Teoretiko-metodologicheskie podhody k osmysleniyu fenomena narodnogo kostyuma. *Vestnik kul'tury i iskusstv*. 2024; № 3 (79): 133-143.
5. Mal'ceva V.A. Formirovanie `etnokul'turnoj identichnosti shkol'nikov na materiale yuzhnorusskogo narodnogo kostyuma. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2023; Vypusk 2 (226): 60-69.
6. Krasavin N.D. Model' formirovaniya `etnokul'turnoj identichnosti obuchayuschihsya sel'skih shkol v processe proektnoj deyatel'nosti. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2024; T. 30, № 1: 15-22.
7. Abramova V.V., Ovchinnikova A.Zh. Muzejnaya pedagogika kak sovremennaya tehnologiya hudozhestvenno-pedagogicheskogo obrazovaniya. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023; № 3 (100): 138-144.
8. Biryukov M.Yu. Potencial dekorativno-prikladnogo iskusstva v formirovanii `esteticheskogo vkusa u detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2024; T. 30, № 1: 73-77.
9. Enikeeva I.I., Lo Ch., Han' S., Lyu I. Osnovy pedagogicheskih resursov i strategij podgotovki specialistov v sisteme muzykal'nogo obrazovaniya Kitaya: obzor nauchnyh publikacij. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2025; № 3: 42-51.
10. Makarov I.A., Belalov R.M., Bulueva Sh.I. `Etnokul'turnaya obrazovatel'naya sreda vuza kak sredstvo formirovaniya tolerantnosti studencheskoj molodezhi. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2024; № 85-2: 234-237.

Статья поступила в редакцию 03.07.26

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-134-137

***Kulichenko Yu.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: kulichenko@volsu.ru*
***Eltanskaya E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department Foreign Language Communication and Linguodidactics, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: yeltanskaya@volsu.ru*

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS MAJORING IN TOURISM. The article examines the specifics of developing professional foreign language competence in English language teaching to undergraduate students majoring in tourism. The paper substantiates the effectiveness of integrated development of lexical, grammatical, and communication skills and presents relevant exercises on the topics “Travelling” and “Types of Tourism”. It also devotes considerable attention to the analysis of the application of the project method as an effective means of developing the communication skills necessary for successful professional foreign language communication in the tourism industry. The stages of the academic project presented in the article are analysed in detail and illustrated with particular examples. Completing creative assignments related to students’ future professional activities, such as developing and presentation new excursion routes in English, stimulates cognitive interest and increases students’ motivation to learn foreign languages.

Keywords: **foreign language teaching methodology, communication skills, foreign language communicative competence, project work, tourism**

***Ю.Н. Куличенко**, канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: kulichenko@volsu.ru*
***Е.А. Елтанская**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. иноязычной коммуникации и лингводидактики, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: yeltanskaya@volsu.ru*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ТУРИЗМ»

Данная статья посвящена изучению специфики развития профессиональной иноязычной компетенции в процессе обучения английскому языку студентов-бакалавров направления подготовки «Туризм». В работе обоснована целесообразность комплексного развития лексических, грамматических и коммуникативных навыков и представлены соответствующие упражнения по темам “Travelling” и “Types of Tourism”. В статье уделяется значительное внимание анализу применения метода проектов как одному из эффективных средств развития коммуникативных навыков, необходимых для успешного осуществления профессиональной иноязычной коммуникации в сфере туризма. Представленные в статье этапы работы над учебным проектом подробно проанализированы и проиллюстрированы конкретными примерами. Выполнение творческих заданий, связанных с будущей профессиональной деятельностью студентов, таких, например, как разработка и презентация на английском языке новых экскурсионных маршрутов, способствует развитию познавательного интереса и усиливает мотивацию студентов к изучению иностранных языков.

Ключевые слова: **методика преподавания иностранных языков**, **коммуникативные навыки, профессиональная иноязычная компетенция, проектная деятельность, туризм**

Профессиональная иноязычная компетенция является не только конкурентным преимуществом, но и необходимостью для специалистов различных сфер деятельности в современных условиях растущей глобализации. Она включает в себя не только знание грамматических конструкций и лексики, но и способность профессионально решать задачи в процессе межкультурного общения, что, несомненно, подчеркивает актуальность данного исследования. В основу формирования этой компетенции легли основополагающие лингводидактические принципы, которые обеспечивают системность и результативность обучения.

Развитию коммуникативной компетенции способствует один из основных лингводидактических принципов – принцип профессиональной направленности, который предполагает соответствие содержания учебных материалов потребностям будущего специалиста.

Формированию лингвистической компетенции у будущих специалистов в туристической сфере отводится особое место, так как именно в этой индустрии язык представляет собой не только средство общения, но и непосредственный инструмент производства услуги. Соответственно, формирование лексических навыков занимает центральное место в иноязычной подготовке специалистов в сфере туризма, определяя будущую состоятельность и конкурентоспособность выпускника в профессиональной деятельности.

В рамках лингводидактики изучение иностранного языка должно носить дискурсивный характер, то есть обучение не должно быть вне контекстуальной деятельности, так как иностранный язык должен служить инструментом обмена опытом, ведения переговоров и обработки профессиональной документации. Это включает в себя отбор аутентичных текстов, введение и закрепление терминологического аппарата и кейсы профессионального общения. Такой подход обеспечивает переход от пассивного знания лексического материала, к инициативному владению терминологией, что является неотъемлемой частью коммуникации.

Актуальность проводимого исследования в плане интенсивной работы над лексикой в различных форматах обусловлена и требованиями межкультурного общения, так как работа с представителями разных культур, знание коннотаций, выбор уместной лексики и грамматических конструкций, использование соответствующих речевых стратегий напрямую влияют на лояльность клиента.

Таким образом, формирование и развитие профессионального тезауруса выступает залогом успешного роста будущего специалиста в глобальной туристической индустрии.

Цель данного исследования – охарактеризовать специфику формирования профессиональной иноязычной компетенции у студентов-бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Туризм».

Достижению данной цели способствует решение следующих задач:

– определить особенности развития коммуникативных навыков студентов направления подготовки «Туризм»;

– описать этапы осуществления проектной деятельности при обучении английскому языку;

– установить критерии оценки учебного проекта;

– разработать комплекс упражнений, способствующих развитию иноязычной компетенции у студентов направления подготовки «Туризм».

Научная новизна данного исследования заключается в отсутствии комплексного описания специфики развития профессиональной иноязычной компетенции студентов направления подготовки «Туризм».

Практическая значимость данной работы заключается в возможности применения полученных результатов в практике преподавания дисциплин «Иностранный язык» и «Профессиональная иноязычная коммуникация» студентам, обучающимся по направлениям подготовки бакалавров 43.03.02 Туризм и 43.03.03 Гостиничное дело.

Теоретической базой данного исследования послужили работы, посвященные применению метода проектов в преподавании иностранных языков [1; 2], а также исследования, рассматривающие особенности обучения студентов сферы туризма, такие как проблемы актуализации рабочей программы [3; 4], и специфику формирования компетенций, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности [5].

Развитие профессиональной иноязычной компетенции предполагает обсуждение тем, связанных с будущей специальностью студентов, поэтому прежде всего необходимо сформировать у учащихся лексическую компетенцию, подразумевающую знание и активное использование лексических единиц терминологического характера. Формированию лексических навыков способствуют следующие упражнения:

I. Match the terms with their definitions.

Terms:

tourist, tourism, travel agency, tour guide, itinerary, business trip, travel agent.

Definitions:

– a commercial organization which organizes travel plans for clients;

– a person whose job is to arrange trips for clients;

– a person whose job is to show visitors around a place of interest and explain its history or significance;

– a person who is travelling or visiting a place for pleasure;

– travel undertaken in order to perform some work-related duty, such as attending meetings;

– a plan of a journey, including the route and the places that you visit**;**

– the business activity connected with providing accommodation, services and entertainment for people who are visiting a place for pleasure.

Развитию лексических навыков способствует также выполнение упражнений, предполагающих выбор правильного термина для заполнения пропусков в предложении:

II. Complete the sentences with appropriate terms.

Terms: *map, destination, economy, excursion, leisure, tour guide, tourism.*

1. _____ travel is a trip taken for personal enjoyment.
2. The island's _____ is largely dependent upon tourism.
3. The city is finally realizing its _____ potential.
4. She works as a _____.
5. The museum is clearly marked on the _____.
6. The island is an ideal holiday _____.
7. We decided to make an _____ to the island.

Поиск синонимов или антонимов помогает систематизировать и запомнить необходимые термины:

III. Write the synonyms of the following words:

to arrive, to depart, trip, in advance, different.

IV. Write the antonyms of the following words or word combinations:

arrival, entrance, reduced price, different, to board.

Подобные задания направлены на изучение словообразовательных особенностей, сочетаемостных возможностей, парадигматических и синтагматических связей изучаемых терминов, что способствует формированию лексической компетенции.

Развитие иноязычной компетенции предполагает совершенствование лексических, грамматических и коммуникативных навыков. Наиболее эффективным способом формирования соответствующих знаний и умений является комплексное изучение как лексических, так и грамматических тем. Например, в рамках изучения темы "Travelling" целесообразно рассмотреть тему «Степени сравнения имен прилагательных». Обсуждение таких конструкций, как *Travelling by car is cheaper / more expensive than travelling by bus*, может способствовать развитию лексических, грамматических и коммуникативных навыков, поскольку включает в себя изучение новых имен прилагательных, антонимов, форм образования степеней сравнения имен прилагательных, а также способов выражения своего мнения и аргументации.

Изучение грамматических конструкций в рамках рассмотрения лексической темы способствует закреплению как лексических, так и грамматических навыков. Обсуждение темы "Travelling" предоставляет широкие возможности для развития грамматических навыков. Например, можно практиковать следующие комбинации тем:

My Travel Experience – Present Perfect.

My Summer Vacation – Past Tenses.

A Dream of Journey – Conditionals.

My Future Trip – Future Tenses.

Стереотипное представление учащихся о том, что грамматика – это набор скучных правил, можно изменить, акцентируя внимание на том, что правильно подобранные конструкции способствуют более точному выражению мысли говорящего. Понимание коммуникативной направленности грамматики помогает студентам осознать важность изучения конкретной темы и запомнить необходимые правила, потому что они сразу начинают применять их на практике.

Рассмотрим упражнения, способствующие развитию коммуникативных навыков студентов при изучении английского языка.

I. Answer the questions.

1. Why do people travel?
2. Are you fond of travelling?
3. How often do you travel?
4. Have you ever travelled by train?
5. Would you like to go on a cruise?
6. What means of travel do you prefer? Why?
7. What destinations do you prefer?
8. Do you like sightseeing? Why?

II. Agree or disagree with the following statements.

1. Travelling broadens our mind.
2. Cultural tourism is the most popular type of tourism.
3. Travelling by train is more comfortable than travelling by car.
4. Long train trips are boring.
5. Travelling is exciting.

Выполняя данное задание, студенты не просто должны выразить свое согласие или несогласие с определенным высказыванием, но и привести конкретные примеры, чтобы аргументировать свое мнение.

III. Complete the sentences.

1. Travelling can be …
2. When people travel, they like to …
3. Tourists like going sightseeing because …
4. Travelling can be tiring …
5. Travelling is exciting because …

IV. Make up sentences with the following word combinations:

Go sightseeing, meet new people, make new friends, go shopping, learn traditions of other countries, leave unforgettable impressions, travel on business, in search of adventures, explore the world.

V. Ideas for discussion.

1. Advantages and disadvantages of travelling.
2. Advantages and disadvantages of travelling by air / by sea / by train / by car.
3. Advantages and disadvantages of mass tourism.
4. Advantages and disadvantages of ecotourism.
5. The most popular types of tourism.

VI. Make a mind map. Создание ментальной карты способствует активизации словарного запаса учащихся по изучаемой теме, структурированию и систематизации информации. Например, составление ментальной карты по теме “Types of Tourism” позволит наглядно продемонстрировать классификацию существующих видов туризма и представить список основных терминов, необходимых для обсуждения данной темы. Также могут быть составлены ментальные карты, характеризующие отдельные виды туризма. Например, создание ментальной карты по теме “Ecotourism” позволит охарактеризовать следующие аспекты: “Principles of Ecotourism”, «Advantages of Ecotourism”, “Disadvantages of Ecotourism”, по теме “Event Tourism” – “Sport Competitions”, “Concerts”, “Festivals”, по теме “Mass Tourism” – “Popular Tourist Destinations”, «Advantages of Mass Tourism”, “Disadvantages of Mass Tourism”.

Ментальная карта позволит систематизировать лексику по изучаемой теме и послужит наглядным конспектом для структурирования и запоминания необходимой информации. Составление ментальной карты может быть частью самостоятельной работы студентов, но это задание целесообразно обсудить на занятии со всеми учащимися, чтобы обогатить их словарный запас и систематизировать полученные знания.

VII. Write an essay. Написание эссе способствует развитию навыков письменной речи и аргументации.

При написании эссе о путешествии мы предлагаем ориентироваться на следующий план, включающий аспект, который нужно охарактеризовать в тексте, и соответствующий вопрос, на которой необходимо ответить.

Destination: Where did you go?

Time: When did you go?

Places: What places did you visit?

Transport: How did you get there?

Accommodation: Where did you stay?

Sightseeing: What did you see and learn while you were travelling?

Weather: What was the weather like?

Emotions: What did you feel?

Ответы на подобные вопросы помогут охарактеризовать разные аспекты путешествия – от событийного до эмоционального. Данный план можно использовать как для написания эссе, так и для устного монологического высказывания по теме.

Проектная деятельность в преподавании английского языка

Эффективным средством развития иноязычной коммуникативной компетенции является метод проектов.

Проекты можно классифицировать по разным критериям:

а) по типу проекта:

1. Информационные. Студентам необходимо найти и систематизировать информацию по заданной теме. Например: “The Main Types of Tourism”, “Types of Tourism in China”, “Tourism Trends” и т. д.

2. Прикладные проекты. Данный вид проекта предполагает разработку собственного продукта (например, готовый маршрут).

3. Творческие проекты. Например, создание видеоролика о путешествии.

4. Игровые проекты. Формат учебной игры способствует развитию познавательного интереса студентов и созданию доброжелательной атмосферы на занятии. Подобные проекты могут включать в себя ролевые игры (например, общение экскурсовода с туристами, разговор туриста с представителем турагентства или сотрудником гостиницы и др.), квесты, викторины, организованные самими студентами, и т. д.;

б) по количеству участников:

1. Индивидуальные.
2. Парные.
3. Групповые.

Следует отметить, что необходимо включать в учебный процесс разные виды проектов, поскольку они различаются по типу тренируемых навыков. Индивидуальные проекты направлены на развитие монологической речи, навыков самостоятельного поиска и систематизации информации, умений организовать собственный процесс исследования на всех его этапах от поиска информации до представления результатов своей работы. Парные и групповые проекты направлены на обучение коллективной работе и ориентированы на развитие навыков диалогической речи.

Основной целью обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки является развитие профессиональной иноязычной компетенции. Студентам направления подготовки «Туризм» необходимо развивать свои коммуникативные навыки, чтобы успешно осуществлять будущую профессиональную деятельность. Применение метода проектов способствует достижению данной цели, поскольку позволяет интегрировать профессиональные знания в процесс изучения английского языка. Метод проектов направлен на развитие как монологической (представление результатов проекта), так и диалогической речи (моделирование профессиональной ситуации в рамках ролевой игры, обсуждение представленной творческой работы и т. д.).

Выбор формата проекта зависит от личных предпочтений учащихся. Мы считаем, что наиболее эффективно чередовать разные виды проектов. В ходе работы над индивидуальным проектом происходит развитие учебной самостоятельности в исследовательской деятельности, а также ответственности за результат. При выполнении парных и групповых проектов чувство ответственности за итоговый результат совместной работы стимулирует к качественному выполнению своей части проекта и усиливает мотивацию. Выполнение парных и групповых проектов улучшает навыки работы в группе.

Игровые проекты, подразумевающие моделирование профессиональной ситуации (например, выбор экскурсии в турагентстве, проведение экскурсии для разных туристических групп и др.), могут показаться учащимся более сложными и требующими большего количества времени. Важно мотивировать студентов принимать участие в таких проектах, поскольку подобные задания способствуют совершенствованию коммуникативных навыков и творческих способностей учащихся.

Развитие навыков командной работы, умения распределять обязанности среди участников проекта и координировать работу всей группы для выполнения цели и задач проекта необходимо для эффективного осуществления профессиональной деятельности в сфере туризма.

Важным преимуществом учебных проектов является возможность практического применения результатов исследовательской работы в будущей профессиональной деятельности учащихся. Разработка новых маршрутов (например, новых туров по Волгоградской области) является важной частью исследовательской работы и позволяет развивать творческие способности учащихся. Как показывает практика, прикладной характер исследования способствует более высокой мотивации студентов, чем обсуждение теоретических вопросов. Самостоятельный выбор учащимися темы, типа и направления проекта способствует развитию познавательного интереса и мотивации к изучению иностранных языков. Студентам старших курсов направления подготовки «Туризм» при изучении дисциплины «Профессиональная иноязычная коммуникация» рекомендуется выбрать тему проекта, связанную с курсовой работой. В этом случае практическая значимость проекта становится еще более очевидной.

Рассмотрим основные этапы работы над проектом.

Первый этап является подготовительным, во время которого происходит планирование всего процесса работы над проектом. Прежде всего осуществляется выбор темы. Она может быть сформулирована как преподавателем, так и студентами. Основным критерием является соответствие темы утвержденной рабочей программе по изучаемой дисциплине. Мы считаем, что выбор темы самими учащимися стимулирует развитие познавательного интереса и мотивации как для качественного выполнения проекта, так и для изучения иностранного языка. При этом тема может быть сформулирована студентами самостоятельно или выбрана из списка возможных вариантов, но интересы учащихся должны учитываться.

После выбора темы необходимо сформулировать цель и задачи исследования, которые послужат ориентиром для составления плана будущего проекта.

При выполнении парного или группового проекта важно грамотно распределить выполняемые участниками роли и соответствующие обязанности. Например, в рамках игрового проекта могут быть роли экскурсовода и туристов. Интересным решением было бы представить разные типы характеров туристов (например, *an inquiring tourist*, *a complaining tourist*), определяющие их поведение во время экскурсии. При выполнении информационного проекта распределяются задачи по сбору, систематизации, анализу данных, оформлению и представлению полученных результатов.

Итогом данного этапа является составление четкого плана работы для достижения цели и задач исследования.

Основным этапом работы над проектом, требующим значительного времени и усилий, является проведение самого исследования. Виды учебной деятельности, осуществляемые на данном этапе, способствуют развитию критического мышления студентов.

Обязательным требованием является поиск литературы на иностранном языке. Развитие умений работать с аутентичными источниками является одной из основных задач обучения иностранному языку в вузе. Затем студентам необходимо осуществить отбор релевантной для проекта информации. Существуют два неэффективных сценария, которых следует избегать: 1) студенты ограничиваются 1 или 2 источниками, 2) студенты находят слишком много источников, изучить которые им слишком сложно. Следующая задача – систематизировать и проанализировать представленные в источниках данные с учетом цели и задач исследования.

Оформление работы – этап, позволяющий учащимся продемонстрировать свои творческие способности. С требованиями, предъявляемыми к оформлению результатов проектной деятельности, студенты должны быть ознакомлены до начала работы над проектом. Выполнение общих требований (например, количество слайдов в презентации, отсутствие лексических и грамматических ошибок и т. д.) является одним из обязательных критериев оценки итоговой работы. При этом необходимо учитывать и другой критерий – оригинальность. Учебный проект представляет собою творческую работу, поэтому позволяет студентам продемонстрировать свои способности при оформлении результатов проведенного исследования.

Представление проекта является заключительным этапом данной работы. Одним из наиболее распространенных способов демонстрации результатов проведенного исследования является презентация. Студентам необходимо соблю-

дать обозначенные преподавателем требования, касающиеся как содержания, так и оформления итоговой работы.

Представление проекта в виде ролевой игры предоставляет широкие возможности для моделирования ситуаций, которые могут возникнуть в будущей профессиональной деятельности студентов. В каждой туристической группе встречаются люди с совершенно разными характерами. В ходе экскурсии гиду приходится быстро решать возникающие коммуникативные задачи. На занятии студенты могут воспроизвести ситуации, когда очень любопытный турист задает слишком много неожиданных вопросов или капризный турист жалуется по любому поводу. После проведения ролевой игры целесообразно осуществить работу с лексикой по теме "Character" на материале имен прилагательных, описывающих черты характера (*curious*, *inquisitive*, *impatient*, *intelligent*, *punctual*, *unpunctual* и др.). Обсуждение того, как черты характеры туристов влияют на их поведение, предполагает анализ проблем, которые должен решить экскурсовод. Логично будет завершить рассмотрение данной темы обсуждением черт характера экскурсовода, необходимых для урегулирования сложных и неожиданных ситуаций, возникающих в его профессиональной деятельности, и составить словесный портрет идеального, с точки зрения студентов, экскурсовода, эффективно справляющегося со своими обязанностями.

После завершения представления всех проектов необходимо провести обсуждение и оценить выполненные студентами работы. Основными критериями оценки проекта являются информативность, грамотность, оформление и оригинальность.

Результаты проведенного исследования подтвердили, что наиболее эффективным способом развития профессиональной иноязычной компетенции является комплексное развитие лексических, грамматических и коммуникативных навыков. Изучение нового лексического материала вне контекста превращается в скучные списки слов, запомнить которые студентам не представляется возможным. Рассмотрение грамматических правил отдельно от лексики не является продуктивным, поскольку в таком случае они воспринимаются студентами как теоретические рассуждения, далекие от ситуации реального общения. Демонстрация учащимся практического применения изучаемых правил в ходе обсуждения значимых для них тем способствует пониманию, запоминанию и правильному использованию рассматриваемых грамматических конструкций. Эффективному развитию иноязычной коммуникации способствует моделирование профессиональных ситуаций, позволяющее применить полученные знания на практике.

Представленные в данной работе рекомендации могут быть применены в процессе обучения английскому языку студентов разных направлений подготовки.

Библиографический список

1. Мацулевич Ю.В., Квачко С.И., Пролагаева Е.П. Проектная деятельность как средство реализации ФГОС на уроках английского языка. *Матрица научного познания*. 2023; № 6-2: 187–191.
2. Мохова О.Л., Голосова О.М., Малыхина И.А., Циколенко Л.И. Применение метода проектов в обучении английскому языку в рамках профессионально-ориентированного подхода. *Управление образованием: теория и практика*. 2024; № 3-1: 47–56.
3. Бакурова Е.Н., Карташова В.Н. Актуализация содержания обучения иностранному языку будущих бакалавров сферы туризма. *Перспективы науки и образования*. 2021; № 2 (50): 219–231.
4. Козырева М.П. Принципы отбора содержания обучения иностранному языку специалистов по сервису и туризму. *Вестник Самарского государственного университета*. 2008; № 5-2 (64): 229–236.
5. Майорова И.И. Иностранный язык в формировании межкультурной коммуникативно-профессиональной компетенции в подготовке бакалавров туризма. *Филологический журнал*. 2019; № 23: 48–50.

References

1. Maculevich Yu.V., Kvachko S.I., Prolagaeva E.P. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo realizacii FGOS na urokah anglijskogo yazyka. *Matrica nauchnogo poznaniya*. 2023; № 6-2: 187-191.
2. Mohova O.L., Golosova O.M., Malyhina I.A., Cikolenko L.I. Primenenie metoda proektov v obuchenii anglijskomu yazyku v ramkah professional'no-orientirovannogo podhoda. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2024; № 3-1: 47-56.
3. Bakurova E.N., Kartashova V.N. Aktualizaciya soderzhaniya obucheniya inostrannomu yazyku buduschih bakalavrov sfery turizma. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2021; № 2 (50): 219-231.
4. Kozyreva M.P. Principy otbora soderzhaniya obucheniya inostrannomu yazyku specialistov po servisu i turizmu. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008; № 5-2 (64): 229-236.
5. Majorova I.I. Inostrannyj yazyk v formirovanii mezhkul'turnoj kommunikativno-professional'noj kompetencii v podgotovke bakalavrov turizma. *Filologicheskij zhurnal*. 2019; № 23: 48-50.

Статья поступила в редакцию 06.07.26

УДК 37.015 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-137-141

***Weber D.A.**, senior teacher, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: veberdim@mail.ru*
***Kleimenova M.N.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: marnica@list.ru*
***Melnikova Yu.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: jamelnikova@list.ru*

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE IMPLEMENTATION OF MILITARY-PATRIOTIC PROJECTS IN THE EDUCATION SYSTEM OF THE RUSSIAN FEDERATION ON THE EXAMPLE OF THE ALTAI TERRITORY. The article proposes a methodological approach to the implementation and support of military-patriotic projects of schoolchildren. Based on the analysis of the main trends in this area in the education system of the Russian Federation, the authors proposed the project "Interregional military-patriotic tournament 'Roads of Victories'", divided into theoretical (correspondence) and practical (full-time) blocks. Particular attention is paid to the implementation of the pedagogical principle of continuity of examples of heroism, participants in the Second World War and contemporaries – participants in the Afghan, Chechen wars and the Special Military Operation. As a result of successful testing in the Altai Territory, a methodological designer of a military-patriotic project aimed at the target audience – students over 14 was proposed. Organizers of patriotic events can take any of the constituent elements and implement them in their school or college. The article will be useful to teachers, methodologists, specialists of educational authorities and everyone who organizes patriotic education of youth.

Keywords: **military-patriotic education, continuity, methodical training, regional educational practice, methodical designer**

***Д.А. Вебер**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: veberdim@mail.ru*
***М.Н. Клейменова**, канд. техн. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: marnica@list.ru*
***Ю.А. Мельникова**, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: jamelnikova@list.ru*

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ НА ПРИМЕРЕ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

В статье предложен методический подход к реализации и сопровождению военно-патриотических проектов школьников. На основе анализа основных трендов данного направления в системе образования Российской Федерации авторами предложен проект «Межрегиональный военно-патриотический турнир "Дорогами побед"», разделенный на теоретический (заочный) и практический (очный) блоки. Особое внимание уделено реализации педагогического принципа преемственности примеров героизма участников Великой Отечественной войны и современников – ветеранов Афганской, Чеченской войн и СВО. В результате успешной апробации на территории Алтайского края предложен методический конструктор военно-патриотического проекта, направленного на целевую аудиторию – обучающиеся старше 14 лет. Организаторы патриотических мероприятий могут взять любые из составных элементов и

реализовать их у себя в школе или колледже. Статья будет полезна педагогам, методистам, специалистам органов управления образованием и всем, кто занимается организацией патриотического воспитания молодёжи.

Ключевые слова: **военно-патриотическое воспитание, преемственность, методическая подготовка, региональная образовательная практика, методический конструктор**

Реализация государственной образовательной политики в Российской Федерации, смена федеральных и национальных проектов обусловливают трансформацию воспитательного компонента в учебном процессе. Стратегия реализации включает в себя понимание исторического контекста, обусловливающего развитие образования в нашей стране сегодня, внедрение современных инструментов, технологий, методик воспитательной работы, в связи с чем возникает необходимость в модернизации организации патриотических мероприятий.

Введение в образовательных организациях предмета «Основы безопасности и защиты Родины», практическая необходимость формировать у обучающихся конкретные навыки в области военно-спортивной подготовки и готовности к службе в рядах Вооруженных сил РФ, системная реализация целей и задач, обозначенных в Указе Президента Российской Федерации 09.11.2022 N 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», разработка теоретических оснований и практических рекомендаций для педагогов обусловливают актуальность данной работы.

Целью работы является разработка и апробация современных методов патриотического воспитания, основанных на принципе преемственности, на примере проекта «Межрегиональный военно-патриотический турнир “Дорогами побед”», посвященного Году защитников Отечества.

Основные задачи включали в себя отработку методических современных комплексных алгоритмов реализации образовательных военно-патриотических проектов.

Научная новизна проведенного исследования заключается в методическом обосновании и апробации реализации педагогического принципа преемственности при организации теоретического и практического блоков военно-патриотического проекта. Теоретическая значимость заключается в расширении подходов для системного методического обоснования реализации современных военно-патриотических проектов.

Практическая значимость полученных результатов заключается в разработке системы методической подготовки педагогов школ к реализации военно-патриотических турниров.

Анализ актуальных публикаций современных отечественных ученых дал нам возможность выделить основные тренды реализации патриотического воспитания в системе образования Российской Федерации.

Современное патриотическое воспитание рассматривают как систему формирования у подрастающего поколения глубокого личного чувства, основанного на ценностном отношении к своей Родине, способного объединять граждан нашей страны. Каждый из авторов выделяет ценностно-смысловой аспект этого социально-психологического феномена и подчеркивает значимость социально-культурной общности в его формировании.

Фетисов А.С. в системе патриотических ценностей выделяет их следующие элементы: социальный порядок, духовные и направленные на формирование патриотической активности. При этом автор подчеркивает значимость в системе воспитания мероприятий, нацеленных на формирование ценностного отношения к исторической памяти, сохранению и приумножению знаний о подвигах героев страны как прошлого, так и настоящего времени [1].

И.М. Мухин, анализируя духовно-нравственные нормы общества, показывает значимость личного вклада каждого гражданина, его культуры и воспитания. Также в его работе подробно анализируются педагогические технологии, позволяющие их формировать. В работе приведен тематический план мероприятий, посвященных проблеме духовно-нравственного воспитания, обозначена важность трансляции исторического опыта поколений, но при этом не учтен очень важный и значимый, на наш взгляд практико-ориентированный проектный подход как эффективная педагогическая технология формирования духовно-нравственного сознания [2].

В работах А.И. Мезенцевой приведен глубокий сравнительный анализ форм и практик формирования патриотизма как ценности, характеризующей активную гражданскую позицию личности в России и за рубежом. Сравнивая различные подходы к пониманию содержания этого понятия, автор приходит к выводу, что, несмотря на разницу в культуре и ментальности разных стран, формы формирования патриотизма практически идентичны и основаны на знании государственных символов (герб, флаг, гимн), истории страны, вовлечении в социальную активность и занятия спортом, внедрении в учебные планы дисциплин, направленных на понимание гражданственности и самосознания обучающихся [3; 4].

В теоретическом исследовании Мерзляковой Г. В. и Михалевой Е. И. показаны основные формы патриотического воспитания. К ним авторы относят формы, сопряженные с учебным процессом, воспитательной деятельностью, и те, которые непосредственно связаны с обычным времяпрепровождением обучающихся.

Проведя всесторонний теоретический анализ, авторы демонстрируют собственный подход к реализации социотехнологий в патриотическом воспитании, осуществляемом в настоящее время в Удмуртской республике. К инновационным формам, интегрированным в цифровую среду, они относят подкасты, групповые чат-боты, интегрированные в платформу «ВКонтакте», онлайн-игры патриотической направленности и другие инструменты цифрового взаимодействия, позволяющие сформировать и развить соответствующие компетенции у подростков [5].

Также в работе Белогурова С.В. подробно анализируются пути активизации воспитательного процесса в вузе. Автор выделяет традиционные, инновационные и комбинированные пути. К наиболее эффективным он относит последние, которые сочетают традиции и инновации, являясь поэтому наиболее эффективными [6].

Филиппов Т.Д., Данилов И.А., анализируя когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты патриотизма студентов Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, показывают, что, несмотря на достаточно высокий уровень патриотизма у студентов, применяются недостаточно эффективные формы и средства воспитательной работы в образовательной организации, основанные в большей степени на мероприятийном подходе. Также авторы подчеркивают, что диагностика показала недостаточную эмоциональную включенность студентов при участии в патриотических мероприятиях, что, по мнению исследователей, указывает на формализм при организации воспитательных событий университета [7].

В теоретическом исследовании ученых Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии конкретизировано понятие «педагогический механизм» в контексте патриотического воспитания, которое включает в себя понимание совокупности процедур, способствующих формированию значимых изменений в сознании личности обучающихся. Также авторы отмечают необходимость выстраивания целостной системы патриотического воспитания в образовательных организациях, основанной на сохранении и преемственности традиций и сохранении исторической памяти [8].

Также отдельным направлением деятельности при организации военно-патриотического воспитания является взаимодействие с социальными партнерами, такими как ассоциации участников боевых действий, некоммерческие социально ориентированные, просветительские организации. Цель данного партнерства – использование специфического потенциала данных субъектов воспитания для более эффективного формирования и развития навыков учащихся, необходимых для военной подготовки, развития чувства патриотизма у учащихся. При этом социальное партнерство способствует созданию целостной системы воспитания, дополняя ее [9].

Немаловажным аспектом при организации военно-патриотических мероприятий в образовательной среде является их методическая обоснованность. Сегодня федеральные государственные образовательные стандарты основаны на методологии системно-деятельностного подхода, который учитывает, как возрастные особенности обучающихся, так и методы, с помощью которых осуществляется воспитание. Но при этом большой трудностью, с которой сталкиваются педагоги, является сопряжение между национальными проектами Российской Федерации и их качественными и количественными показателями, указами президента и конкретными воспитательными практиками. Поэтому, прежде чем переходить к проектированию того или иного воспитательного мероприятия или проекта, нужно проанализировать, какими методами и средствами педагог достигнет образовательных результатов.

Для успешной реализации воспитательных мероприятий необходимо, чтобы они учитывали возрастные особенности целевой аудитории, основы развития типа мышления, ведущей деятельности и способствовали развитию обучающихся в зоне их ближайшего развития.

К основным методам обучения, используемым в организации патриотического воспитания, относятся:

– традиционные (лекционные, практические занятия), направленные на формирование знаний о событиях в истории страны, роли своей семьи в становлении исторической памяти;

– инновационно-деятельностные, использующие интегративные, новые технологии в образовательном процессе, которые позволяют в нетрадиционной форме осуществлять воспитательный процесс;

– неформально-межличностные, основанные на взаимодействии с авторитетными людьми, которые могут оказать воспитательное воздействие на обучающихся;

– игровые, используемые для отработки конкретных приемов и поведенческих навыков;

– рефлексивные, организующие обработку полученных знаний и умений, перевод их в долговременную память и формирование личного опыта.

Данные методы позволяют сформировать когнитивный, эмоционально-мотивационный и деятельностно-поведенческий компоненты патриотического воспитания. При этом содержание воспитательных мероприятий должно целостно встраиваться в систему обучения в образовательной организации на основе принципа преемственности. Так, если в проекте запланировано формирование

знаний об истории страны, то они должны быть сопряжены с содержанием данной дисциплины, дополнять и расширять знания в этой области, но не дублировать их. Особенного внимания требует ознакомление с содержанием новой дисциплины «Основы безопасности и защиты Родины», так как у педагогов в настоящее время не до конца сформированы компетенции в области его преподавания как в теоретическом, так и в практическом аспекте. Опыт авторов статьи по реализации курсов повышения квалификации для 600 педагогов Алтайского края по данной дисциплине показал отсутствие у большинства из них практической подготовки в области прикладных аспектов, таких как курс молодого бойца, строевая и тактическая подготовка, основы связи и топографии, защита от угроз, первая помощь, работа с БПЛА. При этом навыков не хватало не только в области практического использования инструментария, но и в методике проведения самой дисциплины. Также у педагогов вызвало затруднение выстраивание проектной работы в области организации военно-спортивных воспитательных мероприятий, привлечения и верификации социальных партнеров, подготовки к региональному этапу игры «Зарница», использования современных интерактивных форматов работы.

С учетом проведенного теоретического анализа и практических затруднений педагогов и для реализации поставленных целей и задач авторами публикации был разработан проект «Межрегиональный военно-патриотический турнир ‘‘-Дорогами побед’’». Его реализация была поддержана грантом в форме субсидии Министерства Просвещения Российской Федерации в 2025 г. и реализована автономной некоммерческой организацией гражданско-патриотического воспитания и начальной военной подготовки детей и молодёжи «Быть героем» совместно с региональным ресурсным центром проекта «Навигаторы детства» в Алтайском крае и Республике Алтай.

Данный проект разработан как практический инструмент проектирования и реализации военно-патриотических инициатив в образовательной среде Его цель – предоставить педагогам структурированный, гибкий и практико-ориентированный методический продукт, позволяющий эффективно разрабатывать, внедрять военно-патриотические проекты с учётом современных требований нормативно-правовой базы, регулирующей организацию воспитательных процессов в образовательной среде, и лучших практик. Проект ориентирован не только на поддержку инициативности и профессионального мастерства наставников, но и на укрепление единого воспитательного пространства, направленного на сохранение исторической памяти и формирование достойных граждан и защитников России.

К результатам проекта можно отнести:

– воспитание чувства патриотизма, гражданственности, преданности своей стране, укрепление гражданского единства, общегражданской идентичности современных школьников – участников проекта путем формирования их социальной активности и устойчивой мотивации к выполнению гражданского долга перед Родиной;

– привлечение внимания детей к изучению и бережному отношению к истории России через формирование образа героя – русского солдата на примерах героических эпизодов военной истории, касающейся Великой Отечественной войны, войн в Афганистане, Чечне, СВО;

– приобретение школьниками военно-спортивных и военно-прикладных навыков, которые могут быть использованы ими в дальнейшем, в том числе при выборе будущей профессии;

– формирование конкурентоспособности личности участников проекта и их социально-психологических качеств: активной жизненной позиции, коммуникативных и организаторских качеств, рефлексии, самостоятельности, ответственности;

– создание методических рекомендаций по реализации проектов военно-патриотической направленности, учитывающих региональные особенности; методических видеоматериалов по реализации площадок по тактической медицине, БПЛА, Лазертагу, ночному ориентированию, а также проведение мастер-класса по тактической медицине и курсов молодого бойца, способствующих повышению уровня знаний и инструкторско-методических навыков педагогов-наставников;

– создание и продвижение нового патриотического продукта – военно-патриотического турнира «Дорогами побед», который будет доступен широкому кругу общественности через официальную группу проекта в социальной сети «ВКонтакте», а также каналы партнеров проекта. Формат цифрового продукта позволит перевести проект в долгосрочный с пополнением материалами на основе массового вовлечения школьной, а в перспективе и студенческой молодежи через расширение площадок в образовательных организациях разного уровня.

Участниками проекта стали школьники и педагоги из 30 (43%) муниципалитетов Алтайского края и 10 (91%) муниципальных образований Республики Алтай. В заочном этапе приняло участие более 500 обучающихся, в очном – 120 школьников Алтайского края и Республики Алтай.

В очном этапе – «Испытание делом» – реализации проекта «Межрегиональный военно-патриотический турнир ‘‘Дорогами побед’’» приняло участие 20 команд – это 100 участников в возрасте 14–17 лет, 20 руководителей команд и 30 членов Оргкомитета, жюри и волонтеров.

Подготовка к проведению мероприятий проекта велась в течение 3 месяцев.

В соответствии с основной идеей проекта о неразрывном сочетании теоретического и практического блоков, а также с учетом целевой аудитории (обучающиеся старше 14 лет), информирование которых о проекте возможно только через их образовательные организации, а именно – через привлечение советников директоров по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, для подготовки и проведения турнира создан организационный комитет, в состав которого вошли специалисты, обладающие необходимой компетентностью.

Исходя из логики комплексной реализации основной идеи проекта, программа турнира была разделена на теоретический (заочный) и практический (очный) блоки, выстроенные на основе преемственности примеров героизма наших предков – ветеранов Великой Отечественной войны, участников Афганской, Чеченской войн и СВО, через тематику в теоретической части, переходящую в практические модули. В итоге программа включила в себя:

1. Заочный этап турнира – «Испытание Знанием» – 4 квиза по следующим блокам:

– 1 блок «Дорога на Берлин», посвященный памятным датам и героям Великой Отечественной войны;

– 2 блок «Эхо Афганской войны», посвященный памятным датам и героям войны в Афганистане;

– 3 блок «Единый путь. Чечня», посвященный памятным датам и героям Чеченской войны;

– 4 блок «В 21 век. СВО», посвященный памятным датам и героям СВО.

Помимо вопросов событийного характера, обучающимся было предложено творческое кейсовое задание от участников боевых действий:

– Владимира Панюты, участника боевых действий в Афганистане и специальной военной операции;

– Романа Кукарцева, участника боевых действий в Чечне, заместителя председателя Алтайского краевого союза общественных организаций ветеранов Чечни;

– Владимира Громова, участника специальной военной операции, депутата Алтайского краевого законодательного собрания, председателя ассоциации ветеранов СВО в Алтайском крае.

В рамках проведения квизов обучающиеся глубже узнали содержание значимых событий ВОВ, Афганской и Чеченской кампаний, СВО.

Руководители команд отмечают, что после знакомства с положением турнира каждый из участников был крайне заинтересован в самостоятельном изучении приложенных материалов, ребята искренне хотели победить и принять участие в очном этапе.

В ходе игры школьники не только проверили свои знания о событиях Великой Отечественной войны, войны в Афганистане, Чеченских конфликтах и специальной военной операции, но и узнали новые для себя интересные факты из этих важнейших этапов в истории нашей страны. Вспомнили песни Победы, памятники, монументы, посвященные Великой Победе. Выстроили логические связи, предпосылки к возникновению конфликтов и их долгосрочные экономические, геополитические последствия, а также попробовали создать карту будущего мира – после окончания СВО.

Анализ полученных результатов квизов показал, что обучающиеся демонстрируют очень достойные знания в рамках мероприятий, которым посвящены дни единых действий в системе образования, и показывают гораздо худшие в том случае, если данной теме уделяется мало внимания в рамках внеурочной работы. Также хорошие результаты демонстрируют те команды, руководители которых имели опыт в том или ином локальном конфликте (например, руководитель команды – участник войны в Афганистане).

Очный этап турнира – «Испытание Делом» – включал как активные обучающие и патриотические мероприятия, так и соревновательную программу, включающую следующие мероприятия:

– церемонию поднятия флага и исполнение гимна РФ (патриотическое мероприятие);

– торжественное открытие турнира (культурно-патриотическое мероприятие);

– встречу с ветеранами – участниками Великой Отечественной войны, войн в Афганистане, Чечне, СВО (просветительско-патриотическое мероприятие);

– курс молодого бойца (обучение);

– мастер-класс по тактической медицине (обучение);

– ночное ориентирование с элементами спортивного туризма (соревнование);

– военно-тактическую игру (соревнование);

– лазертаг (соревнование);

– военно-спортивную зарядку (патриотическое мероприятие);

– смотр песни и строя (патриотическое мероприятие);

– торжественное закрытие турнира (культурно-патриотическое мероприятие).

Остановимся подробнее на некоторых практических аспектах реализации проекта, которые мы считаем необходимым осветить, так как они являются наиболее значимыми с точки зрения его содержательной части.

Стартом очного этапа «Испытание делом» стала торжественная церемония открытия – концертная программа «Русские маяки» с участием творческих кол-

лективов города Барнаула, которая задавала изначально ценностно-смысловую составляющую всего проекта. Содержание программы было составлено с учетом указа президента Российской Федерации В.В. Путина № 809 от 09.11.2022 г. В рамках открытия также была проведена церемония выноса флага РФ бойцами ВПК «Сибирь». Таким образом началась не только реализация проекта, но и методическая подготовка педагогов-руководителей команд.

Далее состоялась встреча с ветеранами – участниками ВОВ, войн в Афганистане, Чечне, СВО, в рамках которой обсуждались следующие вопросы:

– Что для вас значит «служение Отчеству» в современном мире?

– Какой поступок или событие в вашей жизни укрепили вашу любовь к Родине?

– Какой исторический пример служения Отечеству вас вдохновляет?

– Если бы существовал «Кодекс Героя России», какие 3 пункта обязательно присутствовали бы в нем?

Также в формате открытого микрофона и свободной дискуссии с обучающимися было обсуждено понимание ими терминов «деятельностный патриотизм», «служение Родине», значимости семьи.

Встреча с ветеранами и участниками боевых действий – не просто мероприятие в рамках военно-патриотического проекта. Это живая связь поколений, мощный воспитательный инструмент, способный пробудить в молодёжи глубокое уважение к истории, понимание цены мира и осознание гражданского долга.

Далее была реализована программа курса молодого бойца, которая была составлена с учетом обновленного содержания школьного предмета «Основы безопасности и защиты Родины» и включала в себя следующие блоки: управление БПЛА, работа с миноискателем, сборка – разборка автомата, снаряжение магазина.

Курс молодого бойца в рамках военно-патриотической игры – это интенсивная и захватывающая программа, направленная на развитие военно-прикладных навыков, физической выносливости, командного духа и патриотизма у участников. Он моделирует элементы начальной военной подготовки, но в игровой и безопасной форме.

Курс молодого бойца включает:

– знание основных положений уставов (в адаптированной форме),

– навыки строевой подготовки.

– знание основ тактики.

– навыки оказания первой помощи.

– умение ориентироваться на местности.

– знание правил безопасности при обращении с оружием (имитационным) и другими опасными предметами.

Завершился первый день ночным спортивным ориентированием команд – видом спорта, в котором участники, используя спортивную карту и компас (при необходимости), проходят неизвестную им трассу через контрольные пункты (КП), расположенные на местности, в темное время суток.

Второй день очного этапа «Испытание делом» стартовал с церемонии поднятия флага и исполнение гимна РФ и военно-спортивной зарядки под руководством Галкина Егора – мастера спорта по легкой атлетике, ветерана СВО.

Далее группы по кругу приступили к прохождению трех площадок: репетиция военной песни и подготовка к смотру песни и строя, военно-спортивная игра и соревнования по лазертагу.

Военно-тактическая игра предусматривала прохождение отрядом нескольких этапов, расположенных в лесной местности.

На прохождение всех этапов командам выделялось 40 минут. Время финиша определялось по последнему участнику.

Каждая группа из 25 человек на старте самостоятельно определяла состав участников для прохождение следующих испытаний:

1) управление БПЛА (5 участников) на симуляторе;

2) инженерная подготовка (5 участников) – необходимо разминировать условное минное поле при помощи металлоискателя, обнаружить «мины», обозначить флажками и по безопасному коридору пройти всей командой к следующему рубежу, визуально обнаружить «растяжку» и обезвредить ее методом заброса кошки за «растяжку» и с безопасного расстояния взрыва;

3) тактическая медицина (5 участников) – оказание самопомощи при ранении верхней конечности, осуществление переноски пострадавшего в «желтую» безопасную зону;

4) военизированная полоса препятствий (10 участников) – осуществление неполной разборки-сборки автомата Калашникова, разряжения/снаряжения магазина, стрельба по мишени из трех положений (стоя, на колене, лежа);

5) последнее препятствие – основы РХБЗ – отряд проходил в полном составе (25 человек) после завершения выбранного первого испытания. Команда из 10 участников, друг за другом, заходит в дом с задымлением. Остальные участники организуют безопасный коридор и зону для оказания первой помощи, для безопасного выхода команды. Команда, зайдя в задымленное помещение, находит груз с ключами, доставляет его в безопасную зону, находит ключ от штаба.

В лазертаге принимали участие весь отряд в составе 25 человек.

Игровой полигон представлял собой пространство лесного бора с естественными препятствиями. На момент старта каждая команда находилась за барьером своей стартовой зоны.

Цель игры – захватить и удержать контрольную точку. Удержание точки осуществлялось путем недопуска противоположной команды к контрольной точке. Игра происходила в два этапа по 20 минут со сменой сторон.

После финального состязания по лазертагу команды были приглашены на торжественную церемонию закрытия турнира, которая включала смотр строя и песни, а также награждение (сценарный план размещен на Яндекс-диске).

В рамках смотра песни и строя каждой группе для исполнения была предложена песня, символизирующая один из периодов воинской славы нашей страны – ВОВ, Афганской, Чеченской войн и СВО. Для более полного погружения участников в выбранный ими период организаторами специального были подготовлены головные уборы, символизирующие воинское обмундирование того времени: пилотка ВОВ, кепка «афганка», кепка армейская старого и нового образцов.

В условиях глобализации и размывания национальных ценностей особенно важно укреплять патриотическое сознание молодежи, воспитывать любовь к Родине, уважение к ее истории и культуре. Смотр песни и строя способствует формированию этих чувств, позволяя участникам соприкоснуться с героическим прошлым страны, почувствовать себя частью единой нации. Смотр песни и строя – это командное мероприятие, которое способствует укреплению коллективизма, сплоченности и развитию чувства товарищества. Участники учатся работать вместе, поддерживать друг друга и достигать общих целей. Это не просто соревнование – это традиция, которая передается из поколения в поколение. Он позволяет сохранить связь времен, напомнить о героическом прошлом страны и о подвигах ее защитников.

После смотра строя и военной песни состоялось награждение призеров и победителей по итогам всех трех испытаний.

В рамках проекта произошло знакомство с подвигами героев, формирование конкретных навыков в области военно-спортивной подготовки и готовности к службе в рядах Вооруженных сил РФ.

Для руководителей команд с целью повышения их методической грамотности в области организации патриотической работы в образовательных организациях были проведены стратегическая сессия, направленная на адаптацию формата турнира к особенностям образовательной организации, и мастер-класс по подготовке патриотических проектов.

Руководители команд – ключевое звено в реализации любого военно-патриотического проекта. Именно они обеспечивают связь между идеей проекта и её практической реализацией на уровне участников: формируют командный дух, организуют повседневную работу, поддерживают мотивацию и несут ответственность за результат. От их компетентности, личностных качеств и вовлечённости напрямую зависит не только эффективность мероприятия, но и глубина воспитательного воздействия на молодёжь.

В рамках проведенных мероприятий с педагогами можно выделить следующее: ключевую роль в организации команды играет советник директора по воспитанию и педагог. Педагоги разделились на несколько категорий: учителя истории (это команды со слабой практической подготовкой), учителя ОБЗР и физкультуры – команды более подготовленные, при этом желающие усилить свою практическую подготовку.

Со всеми педагогами – участниками очного этапа была проведена рефлексия участия их команд, обозначены дальнейшие точки роста, проведено практической занятие по подготовке грантовых заявок на патриотические проекты.

Основное в работе с руководителями команд – это обогащение их методического ресурса, их участие в подобных проектах – это подготовка к дальнейшей работе в образовательной организации.

Проект был реализован совместно со следующими партнерами: Российское общество «Знание», Центр военно-тактических игр «КиберАрена», региональное отделение ассоциации ветеранов СВО в Алтайском крае.

Немаловажным методическим сопровождением проекта является проведение установочного и итогового методического вебинара, медиасопровождение проекта.

В рамках первого эксперты проекта обозначили его цели и задачи, заложенные ценности, довели программу турнира, рассказали о требованиях, предъявляемых к участникам проекта, ответили на вопросы будущих участников.

Медиасопровождение позволяет транслировать ход реализации проекта на большее количество участников, вовлекать в патриотическое воспитание родителей обучающихся и в дальнейшем масштабировать итоги проекта.

Инновационность проекта заключается в комплексной реализации площадок проведения проекта, которые включают как теоретические, так и практические блоки. Также в проекте выстроена преемственность примеров героизма наших предков, ветеранов ВОВ и современников – участников Афганской, Чеченской войн и СВО. Педагогический принцип преемственности героизма реализован не только в тематике теоретических блоков, но и в практических модулях в игровом формате. Описание механизма реализации принципа преемственности транслировано в методические рекомендации для педагогов «Методический конструктор военно-патриотического проекта (методические рекомендации)», который представляет собой методические рекомендации по организации военно-патриотических турниров в общеобразовательных и средних профессиональных организациях. В структуру методического конструктора входят основные составляющие, которые могут быть реализованы в рамках подобных проектов.

Педагоги – организаторы патриотических мероприятий могут взять любые из составных элементов и реализовать их у себя в организации. Его цель – предоставить пользователям структурированный, гибкий и практико-ориентированный ресурс, позволяющий эффективно моделировать и внедрять военно-патриотические проекты с учётом современных требований, нормативно-правовой базы и лучших практик. Конструктор призван не только поддерживать инициативность и профессиональное мастерство наставников, но и способствовать укреплению единого воспитательного пространства, направленного на сохранение исторической памяти и формирование достойных граждан и защитников России. Методический конструктор дополнен видеофильмом, который содержит основные элементы проведения турниров.

Данные методические материалы представлены педагогам Алтайского края и Республики Алтай на мероприятии на итоговом вебинаре и направлены в образовательные организации для дальнейшей подготовки педагогов и реализации в образовательных организациях.

Осуществление очного и заочного этапов проекта показало, с одной стороны, большую готовность педагогов расти в направлении организации патриотического воспитания в школах. Им не хватает практических знаний о реализации патриотических мероприятий, конкретных навыков владения тем или иным инструментарием, даже если разработан в школе. Выявлен большой запрос на очное повышение квалификации, направленное на овладение практическими навыками в области военной патриотики. Со стороны детей также есть большой запрос на участие в практике реализации данных мероприятий и овладение конкретными навыками в области инженерной подготовки, тактической медицины и т. д. и расширения знаний и умений. С другой стороны, выявлена достаточно большая ригидность со стороны некоторых образовательных организаций, которые системно не участвуют в реализации подобных мероприятий в связи с нехваткой кадровых ресурсов, наличием педагогических и методических дефицитов.

Таким образом, проанализировав понимание современного патриотического воспитания, методические подходы к его реализации, мы получили понимание реализации военно-спортивных событий в образовательных организациях. Установлено, что в настоящее время система подготовки педагогов в рамках предмета «Основы безопасности и защиты Родины» испытывает определенные затруднения, связанные с отсутствием системного опыта в реализации данной дисциплины.

Разработка и апробация проекта «Дорогами побед» для школьников Алтайского края и Республики Алтай позволила выработать механизмы реализации военно-патриотических проектов для школьников на основе системно-деятельностного подхода, который включает в себя понимание интеграции подобных проектов в учебно-воспитательный процесс с применением принципа преемственности, понимание психолого-педагогических особенностей целевой аудитории и разработку методических рекомендаций для педагогов по реализации подобных проектов.

Таким образом, основная цель и задачи исследования достигнуты, по итогам проектной деятельности разработан алгоритм внедрения патриотических проектов в образовательных организациях. На основе работы с педагогами обсуждены особенности масштабирования подобных проектов в зависимости от специфики образовательной организации (сельская малокомплектная школа, сельская школа, районная, городская и т. д.). Также обоснованы научная новизна, теоретическая и практическая значимость проекта, показана реализация принципа преемственности при организации военно-патриотических проектов.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что реализация военно-патриотических проектов представляет собой один из основных ресурсов для формирования и развития соответствующих навыков у педагогов и обучающихся.

Реализация и внедрение подобных проектов в практику каждой образовательной организации на системной методической основе позволит сформировать осмысленное чувство деятельностного патриотизма у обучающихся. Именно поэтому перспективы дальнейшей реализации проекта можно рассматривать исходя из следующей проектной механики. Необходимо организовать выездные турниры, включающие как теоретический, так и практический блок в муниципалитеты региона с целью вовлечения как можно большего количества участников, расширить образовательную программу для педагогов в области формирования конкретных навыков по реализации военно-патриотических мероприятий.

Библиографический список

1. Фетисов А.С. Патриотические ценности в системе профессионально важных качеств будущих педагогов. *Ярославский педагогический вестник*. 2025; № 3 (144): 66–74.
2. Мухин М.И. Духовно-нравственное воспитание – краеугольная основа формирования личности человека. *Перспективы науки и образования*. 2024; № 5 (71): 10–29.
3. Мезенцева А.И. Нормативно-правовые основы поликультурного патриотического образования молодежи в РФ. *Гуманитарные науки*. 2023; № 2 (62): 108–115.
4. Мезенцева А.И. Исторический обзор становления патриотического воспитания в России и за рубежом. *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)*. 2024; № 1 (17): 96–109.
5. Мерзлякова Г.В., Михалева Е.И. О возможности применения социотехнологических форм в патриотическом воспитании современной молодежи. *Вестник Удмуртского университета*. 2024; Т. 34, Выпуск 2: 203–216.
6. Белогуров С.В. Пути активизации патриотического воспитания современной студенческой молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110): 120–124.
7. Филиппов Т.Д., Данилов И.А. Патриотическое воспитание в университете: измерение уровня патриотизма студентов на основе социологического опроса. *Социодинамика*. 2025; № 2: 33–47.
8. Максимова Е.А., Пахомова Н.В., Ценцеря С.В. Педагогические механизмы реализации стратегии патриотического воспитания. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 6 (115): 386–390.
9. Капашев Е.С. Особенности организации социального партнерства школы в практике формирования готовности подростка к военной службе. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2025; № 2 (246): 37–43.

References

1. Fetisov A.S. Patrioticheskie cennosti v sisteme professional'no vazhnyh kachestv buduschih pedagogov. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2025; № 3 (144): 66-74.
2. Muhin M.I. Duhovno-nravstvennoe vospitanie – kraeugol'naya osnova formirovaniya lichnosti cheloveka. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2024; № 5 (71): 10-29.
3. Mezenceva A.I. Normativno-pravovye osnovy polikul'turnogo patrioticheskogo obrazovaniya molodezhi v RF. *Gumanitarnye nauki*. 2023; № 2 (62): 108-115.
4. Mezenceva A.I. Istoricheskij obzor stanovleniya patrioticheskogo vospitaniya v Rossii i za rubezhom. *Innovacionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya (INSAJT)*. 2024; № 1 (17): 96-109.
5. Merzlyakova G.V., Mihaleva E.I. O vozmozhnosti primeneniya sociotehnologicheskih form v patrioticheskom vospitanii sovremennoj molodezhi. *Vestnik Udmurtskogo universiteta*. 2024; T. 34, Vypusk 2: 203-216.
6. Belogurov S.V. Puti aktivizacii patrioticheskogo vospitaniya sovremennoj studencheskoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 120-124.
7. Filippov T.D., Danilov I.A. Patrioticheskoe vospitanie v universitete: izmerenie urovnya patriotizma studentov na osnove sociologicheskogo oprosa. *Sociodinamika*. 2025; № 2: 33-47.
8. Maksimova E.A., Pahomova N.V., Cencerya S.V. Pedagogicheskie mehanizmy realizacii strategii patrioticheskogo vospitaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 6 (115): 386-390.
9. Kapashev E.S. Osobennosti organizacii social'nogo partnerstva shkoly v praktike formirovaniya gotovnosti podrostka k voennoj sluzhbe. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2025; № 2 (246): 37-43.

Статья поступила в редакцию 27.06.26

УДК 378.637+371 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-141-146

***Kozina O.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: oxanakozina@mail.ru*
***Merkulova E.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: enmerkulova@yandex.ru*

PROFESSIONAL READINESS OF PROSPECTIVE ENGLISH TEACHERS AS AN INDICATOR OF CONTINUITY IN TRAINING. The article explores the professional readiness of prospective English teachers as an important indicator of continuity in the "university – school" training system. The study examines the persistent gap between the academic preparation of graduates and the actual requirements of schools. Even though the Federal State Educational Standards have been updated and the practice-oriented models introduced, many young teachers still feel unsure about their readiness to start working independently, while employers regularly note gaps in methodological, psychological-pedagogical and organizational competencies. Drawing on the work of Russian scholars, the authors view professional readiness as a complex personal construct that comprises motivational-value, cognitive, activity-based and reflective components. The empirical part of the study is based on a comparative analysis of online questionnaire data collected from three groups of participants. The questionnaires were designed to identify weak points in the continuity of training, to assess the current level of professional readiness and to clarify what employers expect from the system of teacher training education. The findings point to a crisis of professional identity among future English teachers, insufficient practical training during university studies and the largely formal character of

mentoring during teaching practice. Based on these results the authors put forward a few recommendations aimed at strengthening cooperation between universities and schools. These measures are intended to raise the quality of teacher training, to reinforce continuity between the two educational stages and lower the risks of professional burnout and early outflow of young specialists from the teaching profession.

Keywords: **professional readiness, continuity, prospective English teachers, employers' demands, questionnaires**

***О.В. Козина**, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: oxanakozina@mail.ru*
***Е.Н. Меркулова**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: enmerkulova@yandex.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНДИКАТОР ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ

Статья посвящена проблеме профессиональной готовности будущих учителей английского языка как основного индикатора преемственности в системе подготовки «вуз – школа». В исследовании рассматривается сохраняющийся разрыв между академической подготовкой выпускников и реальными требованиями школ. Несмотря на обновление федеральных государственных образовательных стандартов и внедрение практико-ориентированных моделей, многие молодые учителя не уверены в своей готовности к педагогической деятельности, а работодатели регулярно отмечают пробелы в методических, психолого-педагогических и организационных компетенциях. Авторы статьи, опираясь на работы российских учёных, рассматривают профессиональную готовность как сложную личностную организацию, включающую мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Эмпирическая часть исследования основана на сравнительном анализе данных онлайн-анкетирования трёх групп участников. Анкеты были разработаны с целью выявления слабых мест в непрерывности обучения, оценки текущего уровня профессиональной готовности и выяснения того, чего ожидают работодатели от системы педагогического образования. Полученные результаты указывают на кризис профессиональной идентичности у будущих учителей английского языка, недостаточную практическую подготовку во время учебы в университете и в значительной степени формальный характер наставничества во время педагогической практики. Основываясь на результатах анкетирования, авторы предложили несколько рекомендаций, направленных на укрепление сотрудничества между университетами и школами. Данные меры призваны повысить качество подготовки учителей, усилить преемственность между двумя образовательными ступенями и снизить риски профессионального выгорания и раннего оттока молодых специалистов из педагогической профессии.

Ключевые слова: **профессиональная готовность, преемственность, будущие учителя английского языка, запрос работодателей, анкетирование**

В связи с тем, что в последнее время наблюдается положительная динамика в выборе выпускниками школ педагогического образования, возникает необходимость в сохранении мотивации студентов педагогических вузов трудоустроиться по специальности и остаться в профессии.

Министр просвещения России С.С. Кравцов отмечает важность «обеспечения прямой связи педагогических вузов с будущими работодателями и создания современной производственной базы и соответствующих лабораторий вместе с будущими работодателями», что может привести к «успешному трудоустройству» [1].

Работодатели, в свою очередь, заинтересованы в специалистах, готовых к эффективному выполнению своих профессиональных обязанностей. В данной связи следует рассмотреть понятие «профессиональная готовность» будущего учителя английского языка, которое является одним из основных в современной педагогике.

В отечественной педагогике и психологии данное понятие исследовалось такими учёными, как И.А. Зимняя, В.А. Сластёнин, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков и др.

Согласно И.А. Зимней, готовность к профессиональной деятельности – это сложное личностное образование, которое включает мотивационный, когнитивный, операциональный и рефлексивный компоненты, обеспечивающие в комплексе способность субъекта к эффективному выполнению профессиональных задач [2; 3].

Вслед за В.А. Сластёниным профессиональная готовность рассматривается как «результат целостного процесса профессионального становления, который характеризуется сформированностью педагогической направленности, системы профессиональных знаний и умений, а также способностью к творческому решению педагогических задач» [4].

С точки зрения психологии А.К. Маркова обращает внимание на психологическую структуру профессионализма учителя и выделяет в ней такие компоненты, как «мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный» [5].

В контексте деятельностного подхода В.Д. Шадриков акцентирует своё внимание на том, что профессиональная готовность представляет собой «динамическое состояние, формируемое в процессе освоения деятельности и проявляющееся в способности субъекта адаптироваться к изменяющимся условиям труда» [6].

Применительно к подготовке учителя иностранного языка понятие профессиональной готовности имеет свою специфику. По мнению И.Л. Бим и Е.И. Пассова, профессиональная деятельность учителя иностранного языка не ограничивается только общепедагогической, а дополняется «специальной лингводидактической подготовкой, которая включает высокий уровень иноязычной коммуникативной компетентности, владение современными методиками обучения и способность организовывать образовательный процесс средствами иностранного языка» [7; 8].

В современных педагогических работах пристальное внимание исследователей обращено к проблеме преемственности между уровнями «вуз – школа». С точки зрения Т.П. Гордиенко и Т.И. Гумена, преемственность рассматривается как «педагогическая категория, обеспечивающая связь между различными этапами профессионального становления педагога и выступающая условием эффективной адаптации выпускника к реальной педагогической деятельности» [9]. Исследователи указывают на отсутствие системной преемственности, которое является причиной разрыва между теоретической подготовкой выпускников вуза и практическими требованиями работодателей.

Опираясь на анализ методической литературы, авторы данной статьи под профессиональной готовностью будущего учителя английского языка понимают комплексную подготовку, которая включает мотивационно-ценностный (осознанность профессионального выбора и профессиональной идентичности), когнитивный (система профессиональных знаний), деятельностный (практические умения и навыки) и рефлексивный (способность к самоанализу и профессиональному саморазвитию) компоненты. При этом индикатором преемственности между системой «вуз – школа» является уровень сформированности профессиональной готовности будущего специалиста.

Актуальность темы исследования обусловлена несоответствием вузовской подготовки и современными запросами школы, которые проявляются в недостаточной профессиональной готовности будущих учителей английского языка к решению базовых педагогических задач. Несмотря на изменение ФГОС ВО и ФГОС ООО, а также внедрение практико-ориентированных моделей обучения в вузе, наблюдается несогласованность в критериях оценки профессиональных компетенций [10]. Выпускники высшей школы испытывают чувство неуверенности в выборе профессии и уровне своей готовности к реализации профессиональной деятельности, а работодатели, в свою очередь, отмечают существенные недостатки вузовской подготовки в методической, психолого-педагогической и организационной сферах. Кроме того, проблема готовности к профессиональной деятельности начинающих педагогов обусловлена высокой нагрузкой, ростом требований к индивидуализации процесса обучения и работе с учащимися разной степени подготовки, а также необходимостью адаптации молодых специалистов к ведению школьной документации, отчетности и к взаимодействию с коллегами и родителями учеников. В данных условиях профессиональная готовность выпускников является объективным показателем преемственности между уровнями «вуз – школа». Фиксация фактических данных, полученных в ходе анкетирования работодателей г. Барнаула, молодых учителей английского языка со стажем работы до трёх лет и выпускников (44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки: «Начальное образование и Английский язык» / «История и Английский язык») Алтайского государственного педагогического университета (далее – АлтГПУ) позволила выявить ряд проблемных мест в системе подготовки и наметить траекторию развития взаимодействия вуза и школы.

Согласно требованиям ФГОС ВО бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), выпускник должен обладать рядом универсальных компетенций и общепрофессиональных компетенций, которые необходимы для успешной реализации педагогической деятельности.

Целью настоящей статьи является анализ проблем профессиональной готовности будущих учителей английского языка, их ожиданий в выборе педагогической профессии и определение эффективных способов совершенствования системы педагогической подготовки.

В соответствии с поставленной целью исследования определены следующие задачи:

– изучить научно-методическую литературу и дать определение понятию «профессиональная готовность» применительно к будущему учителю английского языка;

Таблица 1

Анкета для студентов 5-го курса (выпускников педвуза)

1. Насколько осознанно вы выбрали профессию учителя английского языка? (оцените по шкале от 1 до 10) □ 1−3: выбор почти случайный / под давлением обстоятельств; □ 4−6: в целом осознанно, но были существенные сомнения; □ 7−10: полностью осознанный выбор, уверен в своём решении. 2. Что стало главным мотивом выбора профессии? (выберите не более 3 вариантов) □ интерес к английскому языку и лингвистике; □ желание работать с детьми/подростками; □ пример любимого школьного учителя; □ стабильность и социальные гарантии профессии; □ семейные традиции (педагоги в роду). 3. Были ли моменты сомнения в выборе профессии? Что помогало преодолеть их? □ нет, сомнений не было; □ да, но поддержка преподавателей вуза помогла разобраться; □ да, но школьная практика укрепила уверенность в выборе; □ да, но я нашёл ответы в профессиональной литературе/онлайн-ресурсах. 4. Насколько программа вуза подготовила вас к реальной работе учителя? (оцените по шкале от 1 до 10)* □ 1−3: не чувствую готовности, не хватает базовых навыков; □ 4−6: частично готова/готов, есть значимые пробелы; □ 7−10: чувствую полную готовность, получил(а) всё необходимое. 5. Какие дисциплины или виды практики оказались наиболее полезными? (выберите 2–3 варианта) □ методика преподавания английского языка; □ педагогическая практика в школе; □ лингвистические курсы (фонетика, грамматика, лексикология); □ психология и педагогика; □ ИКТ в образовании (цифровые инструменты для учителя). 6. Хватало ли вам возможностей для пробных уроков и стажировок? □ да, было достаточно практики; □ нет, практика носила формальный характер; □ нет, хотелось бы больше реального взаимодействия с учениками	7. Чувствовали ли вы поддержку от школьных наставников во время практики? □ да, регулярно получал(а) развёрнутую обратную связь; □ да, но только по моему запросу; □ нет, наставники были равнодушны/недоступны; □ у меня не было наставника. 8. Что оказалось наиболее неожиданным в реальной школьной работе? □ высокая административная нагрузка (отчётность, документация); □ сложности с поддержанием дисциплины в классе; □ недостаток учебных ресурсов (учебники, техника, пособия). 9. Как школа могла бы эффективнее вовлекать студентов-практикантов? □ больше практик в реальных школах; □ совместные образовательные проекты с учениками; □ возможность вести факультативы или кружки; □ систематическое наставничество с чётким планом; □ больше практик в реальных школах. 10. Распределите по значимости (от 1 до 5 баллов) критерии, которые влияют на ваш выбор работодателя. Где 1 — самый важный для вас критерий, а 5 — наименее значимый. □ заработная плата; □ близость к дому / удобная транспортная доступность; □ поддержка коллектива и администрации; □ возможности профессионального роста и повышения квалификации; □ разумная рабочая нагрузка (количество часов, внеклассная работа). 11. Какие вызовы вы ожидаете в первый год работы? (выберите 1–2 основных) □ организация учебного процесса (планирование, уроки, контроль знаний); □ взаимодействие с родителями учеников; □ адаптация к школьной бюрократии и отчётности; □ выстраивание отношений с коллективом. 12. Нужны ли специальные программы адаптации для молодых учителей? Если да, то какие? □ да, обязательные тренинги по современной методике преподавания; □ да, система наставничества с закреплённым опытным коллегой; □ да, психологическая поддержка и супервизия; □ да, онлайн-ресурсы и сообщества для новичков; □ нет, достаточно самообразования и опыта

Таблица 2

Анкета для молодых специалистов (учителей английского со стажем до 3 лет)

1. Насколько осознанно вы выбрали профессию учителя английского языка? (оцените по шкале от 1 до 10) □ 1−3: выбор почти случайный / под давлением обстоятельств; □ 4−6: в целом осознанно, но были существенные сомнения; □ 7−10: полностью осознанный выбор, уверен в своём решении. 2. Какие знания/навыки, полученные в вузе, оказались наиболее востребованными на работе? (выберите 1–3 варианта) □ лингвистическая компетентность; □ навыки планирования уроков; □ психолого- педагогические знания; □ владение ИКТ инструментами для обучения; □ навыки работы с документацией. 3. Какие знания/навыки, полученные в вузе, оказались наименее полезными на работе? (выберите 1–3 варианта) □ узкоспециализированные лингвистические дисциплины; □ теоретические курсы без практической привязки; □ устаревшие методики обучения; □ слабое освоение цифровых инструментов. 4. Что стало самым сложным в первый год работы? (выберите 1–2 варианта) □ адаптация к школьному распорядку; □ управление классом и дисциплина; □ подготовка к урокам в сжатые сроки; □ взаимодействие с родителями; □ отчётность и документация. 5. Как вы справлялись с трудностями в первый год? (выберите 1–3 способа) □ обращался к наставнику/коллегам; □ изучал методические рекомендации; □ проходил онлайн курсы; □ анализировал собственные ошибки; □ использовал профессиональные сообщества. 6. Получали ли вы системную поддержку от работодателя в первый год? □ да, было назначено наставничество; □ да, проводились тренинги/семинары; □ да, предоставлялась методическая помощь; □ нет, поддержки не было	7. Какие ресурсы помогли вам адаптироваться? (выберите 1–3) □ онлайн курсы (например, Coursera, Stepik); □ профессиональные Telegram чаты/форумы; □ методические пособия и книги; □ вебинары и конференции; □ соцсети (профильные паблики). 8. Если бы вам пришлось заново выбирать профессию сегодня, вы бы снова стали учителем английского? □ однозначно да; □ скорее да, чем нет; □ скорее нет, чем да; □ однозначно нет. 9. Что могло бы повысить осознанность выбора профессии у студентов педвузов? (выберите 1–2 идеи) □ больше практик в реальных школах; □ встречи с действующими учителями; □ курсы по профессиональному выгоранию; □ стажировки в разных типах школ. 10. Как школа и вуз могут эффективнее сотрудничать для подготовки учителей? (выберите 1–2 предложения) □ совместные методические семинары; □ единая база актуальных материалов; □ взаимные стажировки преподавателей; □ обратная связь от школ о потребностях. 11. Какие направления профессионального роста для вас сейчас наиболее актуальны? (выберите 1–3) □ современная методика преподавания; □ ИКТ и цифровые инструменты; □ психология общения с учениками; □ управление коллективом (классным руководством). 12. Нужна ли обязательная супервизия/наставничество для молодых учителей? □ да, это критически важно; □ да, но в гибкой форме; □ нет, достаточно самообразования; □ затрудняюсь ответить

– разработать анкеты для выпускников, молодых учителей английского языка со стажем работы до трёх лет и работодателей с целью выявления пробелов в преемственности системы «вуз – школа»;

– проанализировать результаты анкетирования;

– предложить рекомендации по усилению преемственности между вузом и школой.

Научная новизна исследования заключается в проведении сравнительного анализа, в рамках которого интерпретируются результаты онлайн-анкетирования будущих учителей английского языка и работодателей в целях изучения профессиональной готовности выпускников.

Теоретическая значимость заключается в определении понятия «профессиональная готовность», в выделении компонентов профессиональной готовности учителя английского языка относительно задачи обеспечения преемственности подготовки к профессиональной деятельности; в обосновании возможности использования результатов анкетирования в качестве источников эмпирических данных для понимания уровня сформированности этой готовности.

Практическая значимость результатов исследования состоит в возможности их непосредственного применения для совершенствования системы подготовки и адаптации молодых учителей.

С целью изучения проблемы профессиональной готовности будущих учителей английского языка было проведено онлайн-анкетирование трёх групп респондентов: выпускников АлтГПУ, молодых учителей английского языка со стажем работы до трёх лет и работодателей школ г. Барнаула. Выборка составила 70 участников.

В анкете для выпускников (см. табл. 1) – 12 вопросов, которые ориентированы на определение профессиональных планов и ожиданий будущих педагогов.

Анкета для молодых учителей английского языка со стажем работы до трёх лет (см. табл. 2) включала 12 вопросов, направленных на исследование потребностей начинающих учителей английского языка, актуальных проблем и запросов молодых специалистов для разработки эффективной системы поддержки и развития педагогического мастерства.

Опрос работодателей (см. табл. 3) содержал 4 блока вопросов и был нацелен на выявление соответствия вузовской подготовки реальным требованиям школы, основных трудностей первого года работы начинающих учителей английского языка, стратегий их адаптации, уровня поддержки со стороны работодателя и способов совершенствования системы подготовки педагогических кадров.

Анализ результатов проведённого опроса первой группы респондентов выявил несколько взаимосвязанных проблемных мест.

Наиболее острой проблемой для выпускников является высокий уровень сомнений в правильности профессионального выбора. Так, 85% респондентов отметили, что у них были моменты неуверенности в решении стать учителем. Это говорит о том, что даже на выпускном курсе значительная часть студентов не имеет устойчивой профессиональной идентичности. При этом только 26,3% оценили свою осознанность выбора на высоком уровне (7–10 баллов). Большинство участников опроса (63,2%) сомневаются в своём выборе.

Вторая значимая проблема – недостаточная практическая подготовка. Более половины студентов (55%) считают, что они не в полной мере реализовали себя во время прохождения педагогической практики. Выпускники отметили формальный характер практики, что отражается в ответах на вопрос о готовности к работе учителем: 47% респондентов не чувствуют себя полностью готовыми к самостоятельной деятельности. При этом 32% участников опроса находят педагогическую практику и методику преподавания английского языка в школе полезной для приобретения профессиональных навыков.

Третья проблема связана с конкретными профессиональными компетенциями, которые студенты пятых курсов считают недостаточно сформированными. 44,4% респондентов назвали поддержание дисциплины в классе сложным аспектом их будущей работы. Это указывает на то, что в рамках вузовской программы подготовки навыки управления классом и выстраивания отношений с учениками развиваются недостаточно.

Стоит отметить, что по результатам анкетирования выпускники ориентируются на заработную плату, близость к дому и поддержку коллектива при выборе места работы.

В ходе анализа онлайн-анкетирования молодых специалистов (учителей английского со стажем до 3 лет) был определен ряд проблемных зон.

На вопрос о соответствии первого рабочего опыта своим ожиданиям, сформированным во время учебы, 50% респондентов оценили это соответствие на среднем уровне. Причем вариант «полностью соответствовал» не выбрал ни один из участников. В данной связи полученные данные свидетельствуют о наличии разрыва между теоретической и практической составляющими вузовской подготовки.

Относительно вопроса о наиболее или наименее востребованных знаний/навыков, полученных в вузе, 31,8% респондентов отметили практические навыки планирования уроков, 27,3% участников опроса – психолого-педагогические знания и лингвистическую компетентность. Наименее полезными 37,5% опрошенных посчитали теоретические курсы без практической привязки и устаревшие методики обучения иностранному языку.

Отвечая на вопрос о трудностях в первый год работы, 27,3% молодых специалистов указали на сложности взаимодействия с родителями учеников, 22,7% – на управление классом и поддержание дисциплины. Подготовка к урокам в условиях дефицита времени и ведение отчётной документации вызывают трудности у 18,2%.

Распределение ответов на вопрос о стратегии преодоления возникающих трудностей 40,9% обращаются к методическим рекомендациям в качестве ресурса адаптации, 38,5% опираются на анализ собственных ошибок; за помощью к наставникам и коллегам обращаются 30,8%, 27,3% пользуются советами профессиональных сообществ.

При ответе на вопрос о поддержке со стороны работодателя 50% опрошенных отметили, что получили помощь наставника, при этом 14,3% заявили об отсутствии какой-либо системной поддержки со стороны работодателя в первый год их профессиональной деятельности.

Таблица 3

Анкета для работодателей (директоров, завучей, методистов, учителей)

I. Требования к молодым специалистам 1. Какие ключевые компетенции, на ваш взгляд, обязательны для начинающего учителя? (Выберите 3–5 вариантов) □ владение современными образовательными методиками (CLIL, flipped classroom и др.); □ умение работать с разными возрастными группами; □ навыки цифровой грамотности (использование цифровых инструментов в обучении); □ способность к рефлексии и непрерывному саморазвитию; □ коммуникация с родителями обучающихся; □ другое (укажите): _____. 2. Наблюдаете ли вы «разрыв» между теоретической подготовкой выпускников и практическими требованиями школы? □ да, не умеют составлять рабочие программы; □ да, слабая дисциплинарная подготовка; □ да, отсутствуют навыки работы со школьной документацией; □ нет, выпускники в достаточной мере готовы к работе. 3. Какие типичные ошибки допускают молодые учителя? (Выберите основные) □ неумение организовать учебный процесс (однообразные формы работы, нерациональное использование времени урока); □ чрезмерная нагрузка учеников домашними заданиями; □ неспособность дифференцировать обучение с учётом индивидуальных особенностей учащихся; □ недостаток универсальных профессиональных навыков (обращение к наставнику, взаимодействие с администрацией и родителями); □ другое (укажите): _____. □ увеличить объём практической подготовки (стажировки, практика в школах)	**II. Взаимодействие с вузами** 1. Участвует ли ваша образовательная организация в подготовке будущих педагогов? □ да, принимаем студентов на практику; □ да, проводим мастер классы и открытые уроки; □ да, участвуем в совместных конференциях и семинарах; □ нет, не участвуем. 2. Какие изменения, на ваш взгляд, стоит внести в вузовские программы подготовки учителей? **III. Адаптация и поддержка молодых специалистов** 1. Какие меры адаптации применяются в вашей школе для новичков? □ система наставничества (срок: 1–2 года); □ ежемесячные методические семинары и консультации; □ гибкий график работы на первые 3 месяца; □ другое (укажите): _____. 2. Кто обычно выступает в роли ментора/наставника для молодого учителя? □ опытный учитель предметник; □ заместитель директора по учебно-воспитательной работе; □ школьный психолог; □ другое (укажите): _____. 3. Чего, на ваш взгляд, не хватает для эффективной адаптации новичков? □ финансовых стимулов (надбавки, премии); □ выделенного времени на методическую работу; □ структурированных обучающих программ и курсов; □ другое (укажите): _____. **IV. Долгосрочное сотрудничество** □ Готовы ли вы заключать целевые договоры с будущими педагогами? □ да, при условии предоставления стипендии студенту; □ другое (укажите): _____

Несмотря на выявленные трудности, 80% респондентов готовы снова выбрать профессию учителя английского языка.

Для повышения осознанности профессионального выбора у молодых специалистов наиболее востребованными мерами были названы курсы по профилактике профессионального выгорания (34,8%), стажировки (30,4%), встречи с практикующими учителями (21,7%).

По вопросу эффективного сотрудничества школы и вуза в процессе подготовки учителей 39,1% участников анкетирования указали на необходимость взаимных стажировок, а 30,4% – на обратную связь школы и вуза с целью анализа и избегания типичных трудностей молодых педагогов на этапе вхождения в профессию.

Наиболее актуальными направлениями собственного профессионального роста молодые учителя считают современную методику преподавания (30,4%) и психологию общения с учениками (30,4%), а также управление коллективом (21,7%).

Оценивая необходимость супервизии и наставничества для молодых педагогов, 50% респондентов обозначили данный формат поддержки как критически важный, а другие 50% – как приемлемый при условии гибкости его организации.

Результаты анкетирования выпускников АлтГПУ и молодых специалистов (с опытом работы до трёх лет), рассмотренные выше, представляют оценку качества подготовки с точки зрения непосредственных участников учебного процесса в вузе и в школе. Однако полноценная оценка качества подготовки требует учёта позиции внешнего заказчика-работодателя. В связи с этим в данное исследование была включена анкета для работодателей (директоров, завучей, методистов, учителей), нацеленная на выявление реальных запросов школы к уровню профессиональной подготовки выпускников педагогического вуза.

73% работодателей отметили слабое владение школьной документацией (рабочие программы, отчётность, планирование) и неготовность к рутинной работе учителя.

Большинство работодателей (67%) указывают на недостаток универсальных компетенций и управленческих навыков как у выпускников, так и у молодых специалистов с опытом работы до трёх лет (неумение дифференцировать обучение; слабые навыки взаимодействия с родителями и администрацией; трудности с поддержанием дисциплины и организацией урока).

В оценках респондентов эффективность наставничества характеризуется как высокая (80%), однако эта оценка носит условный характер и напрямую зависит от профессионального опыта и мотивационной готовности наставника.

Высокий процент (87%) респондентов в вопросе касательно внесения изменений в вузовские программы подготовки учителей показывает четкий запрос на усиление практики и прикладных навыков.

В вопросе о применяемых мерах адаптации выпускников и начинающих специалистов 60% работодателей отметили финансовые стимулы (надбавки, премии) и 53% – выделение большего количества времени на методическую работу.

По результатам сравнительного анализа трёх групп респондентов выявлены следующие проблемы:

1. Наличие системного кризиса профессиональной идентичности будущих учителей английского языка, который проявляется в высокой степени их неуверенности на завершающем этапе обучения в вузе и в первые годы их работы в школе. При этом данный кризис носит имплицитный характер для работодателей и требует разработки преемственных механизмов сопровождения в рамках взаимосвязи «вуз – школа».

2. Разрыв между вузовской подготовкой и требованиями школы. Анализ трёх групп респондентов обнаружил общее мнение по данной проблематике:

– выпускники признают недостаток реальной практики и пробелы в вузовской подготовке;

– молодые учителя английского языка со стажем работы до трёх лет подтверждают, что университету не удалось обеспечить необходимыми профессиональными навыками в полном объёме;

– работодатели подтверждают наличие трудностей у молодых специалистов с организацией учебного процесса, которые усугубляются большой административной нагрузкой.

3. Практическая подготовка и наставничество. Все три группы сходятся во мнении, что аспект наставничества носит субъективный и иногда формальный характер в условиях отсутствия мотивации у участников данного процесса. Следует отметить, что качественное наставничество критически важно в первые годы работы начинающих специалистов.

Таким образом, эмпирические данные проведенного исследования позволили выявить следующие противоречия:

1. Вуз предоставляет фундаментальные теоретические знания, в то время как школе необходим специалист, готовый интегрироваться в организационно-методическую деятельность.

2. У выпускников и молодых учителей на первый план выходят трудности, связанные с социально-эмоциональной адаптацией (дисциплина в классе, взаимодействие с администрацией школы и родителями учеников); работодатели, в свою очередь, отмечают недостаток владения педагогическими технологиями и организационными компетенциями.

3. Несмотря на значимость для обеспечения преемственности системы «вуз – школа», институт наставничества демонстрирует наибольшую уязвимость в реализации.

Исходя из представленных данных, следует отметить, что преемственность между вузом и школой в настоящее время носит фрагментарный и личностно ориентированный характер. Существующая вузовская модель подготовки молодых специалистов не обеспечивает плавного перехода выпускников в профессиональную деятельность, что приводит к высоким рискам профессионального выгорания и оттоку начинающих педагогов.

На основании анализа обозначенных выше проблем возникает необходимость разработки рекомендаций по совершенствованию взаимодействия рассматриваемых в настоящей статье образовательных уровней.

Например, на уровне взаимодействия «вуз – школа» следует создать центры сопровождения молодых специалистов с участием представителей вузов и школ.

На вузовском уровне предлагается ввести в программу дисциплины «Методика обучения иностранному языку» модуль «Введение в профессию», проводить педагогические мастерские с привлечением действующих учителей школ г. Барнаула, организовать курсы повышения квалификации, направленные на системную подготовку наставников из числа школьных учителей.

На уровне школы необходимо создать программу адаптации молодого специалиста и систему материального стимулирования наставников, а также в первый год работы снизить административную и внеклассную нагрузку на начинающих учителей.

На системном уровне целесообразно разработать механизм обратной связи от школ к вузам по результатам адаптации выпускников (регулярный мониторинг), рассмотреть возможность такой модели профессиональной подготовки к будущей деятельности, которая может быть реализована на базе школ-партнеров.

Подводя итог, важно подчеркнуть, что решение выявленных в предлагаемом исследовании проблем требует совместных и системных действий со стороны вузов и школ, что может способствовать усилению профессиональной подготовки будущих учителей английского языка и сохранению молодых кадров в педагогической профессии.

Библиографический список

1. *Министерство просвещения Российской Федерации: официальный сайт*. Available at: https://edu.gov.ru/press/11174/sergey-kravcov-zavershaetsya-rabota-po-podgotovke-strategii-razvitiya-sistemy-obrazovaniya/?ysclid=mr2x8aygf695390413
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Эксперимент и инновации в школе*. 2009; № 2: 7–14.
3. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический аспект). *Высшее образование сегодня*. 2006; № 8: 20–26.
4. Сластёнин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, пути формирования. *Педагогическое образование и наука*. 2006; № 3: 45–51.
5. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
6. Шадриков В.Д. *Деятельность и способности*. Москва: Логос, 1994.
7. Бим И.Л. *Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника*. Москва: Русский язык, 1977.
8. Пассов Е.И. *Методика как теория и технология иноязычного образования*. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010.
9. Гордиенко Т.П., Гумена Т.И. Система преемственности между школой и вузом как педагогическая категория. *Педагогическое образование в России*. 2023; № 6: 35–40.
10. *О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования»*. Приказ Минобрнауки России от 27.02.2023 № 208. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202304030029

References

1. *Ministerstvo prosvescheniya Rossijskoj Federacii: oficial'nyj sajt*. Available at: https://edu.gov.ru/press/11174/sergey-kravcov-zavershaetsya-rabota-po-podgotovke-strategii-razvitiya-sistemy-obrazovaniya/?ysclid=mr2x8aygf695390413
2. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. `*Eksperiment i innovacii v shkole*. 2009; № 2: 7-14.
3. Zimnyaya I.A. Kompetentnostnyj podhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennyh podhodov k problemam obrazovaniya? (Teoretiko-metodologicheskij aspekt). *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2006; № 8: 20-26.

4. Slastenin V.A. Professional'naya gotovnost' uchitelya k vospitatel'noj rabote: soderzhanie, puti formirovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2006; № 3: 45-51.
5. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. Moskva: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie», 1996.
6. Shadrikov V.D. *Deyatel'nost' i sposobnosti*. Moskva: Logos, 1994.
7. Bim I.L. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i problemy shkol'nogo uchebnika*. Moskva: Russkij yazyk, 1977.
8. Passov E.I. *Metodika kak teoriya i tehnologiya inoyazychnogo obrazovaniya*. Elec: EGU im. I.A. Bunina, 2010.
9. Gordienko T.P., Gumena T.I. Sistema preemstvennosti mezhdu shkoloj i vuzom kak pedagogicheskaya kategoriya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2023; № 6: 35-40.
10. *O vnesenii izmenenij v federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya»*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 27.02.2023 № 208. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202304030029

Статья поступила в редакцию 06.07.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-146-149

***Meng Lingcong**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: 1178786689@qq.com*

DIGITAL TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION IN CHINA: PRACTICAL PROBLEMS, CRITICAL FIELDS, AND IMPLEMENTATION PATHWAYS. The paper conducts a systematic analysis of the practical dilemmas confronting the digital transformation of higher education in China at the current stage. The study proposes an end-to-end analytical matrix for digital reform, focusing on three critical domains: talent cultivation, scientific research, and management and services. On this basis, the paper theoretically substantiates and develops a triadic framework of practical trajectories, encompassing an organizational-policy "pathway of guarantee," a human resource "pathway of action," and an instructional-didactic "operational pathway." The developed mechanisms aim to dismantle barriers between data silos and institutional arrangements, as well as to realize large-scale personalized learning. This research holds substantial significance for the effective implementation of the national strategy for educational digitalization and the modernization of higher education with Chinese characteristics.

Keywords: **higher education, digital transformation, practical problems, critical fields, implementation pathways**

***Мэн Линцун**, канд. филол. наук, ст. преп., Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: 1178786689@qq.com*

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ: РЕАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ, КЛЮЧЕВЫЕ СФЕРЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ

В статье проводится системный анализ реальных проблем, с которыми сталкивается цифровая трансформация высшего образования в Китае на современном этапе. В исследовании предложена сквозная аналитическая матрица цифровых реформ, сфокусированная на трех критически важных сферах: подготовке талантов, научных исследованиях, а также управлении и обслуживании. В работе теоретически обоснован и разработан триединый комплекс практических траекторий, включающий организационно-политический «путь обеспечения», кадровый «путь действия» и учебно-дидактический «операционный путь». Разработанные механизмы направлены на разрушение барьеров между данными и институциональными механизмами, а также на реализацию крупномасштабного персонализированного обучения, что имеет важное значение для эффективной реализации национальной стратегии цифровизации образования и модернизации высшей школы с китайской спецификой.

Ключевые слова: **высшее образование, цифровая трансформация, реальные проблемы, ключевые сферы, практические пути реализации**

Вслед за ускоренной эволюцией информационных технологий нового поколения цифровая трансформация стала неизбежным требованием для изменения парадигмы и высококачественного развития высшей школы. В настоящее время академические исследования цифровой реформы высшего образования в Китае сосредоточены преимущественно на трех направлениях: деконструкция элементов, фундамент развития и локальная практика.

Что касается **системы элементов и уровней реформирования**, то ряд исследователей отмечают, что цифровая трансформация высшего образования представляет собой сложную системную инженерию, в которой переплетаются множество элементов, таких как концептуальная культура, инфраструктура, содержание обучения, оценка и сертификация, а также управленческая политика. Соответствующие реформы должны охватывать несколько уровней: учебные курсы, направления подготовки, вузы и образовательную экосистему в целом [1].

В области оценки реального фундамента развития такие ученые, как Чжэн Юнхэ, полагают, что благодаря планомерному продвижению «информатизации образования» в прошлом Китаю удалось заложить прочный материальный и теоретический фундамент в сферах цифровой образовательной политики, цифровой инфраструктуры, создания цифровых ресурсов, а также базовых компетенций преподавателей в области цифрового обучения [2].

В отношении траекторий трансформации и фокусирования на ключевых направлениях некоторые исследователи подчеркивают, что цифровая трансформация высшего образования не должна осуществляться стихийно и бессистемно; необходимо определить подготовку талантов, научные исследования, управление и обслуживание в качестве ядерных, критически важных сфер, а также синергетически продвигать данный процесс по трем направлениям: обеспечивающему, практическому и операционному [3].

Тем не менее системный анализ глубоких институциональных проблем высшего образования Китая при переходе к «зоне глубоких цифровых реформ» по-прежнему остается недостаточным. Разработка аналитической рамки «критические сферы – практические пути», основанной на преодолении существующих вызовов, является тем пробелом в текущих исследованиях, который требует восполнения.

Актуальность данного исследования заключается в преодолении таких институциональных проблем высшего образования Китая, как «информационные изолированные острова», конфликт между массовым и персонализированным обучением, а также разрыв между политическим руководством и практикой на местах. Системная деконструкция ключевых сфер трансформации в данной работе способствует эффективной реализации стратегии цифровизации и достижению модернизации образования с китайской спецификой.

Цель настоящего исследования заключается в построении аналитической рамки «критические сферы – практические пути», отвечающей специфике инновационного развития высшей школы Китая. Данная цель предполагает макроанализ реальных проблем цифровизации, определение ядерных сфер инноваций, а также разработку триединой системы траекторий (обеспечивающего, практического и операционного уровней) для качественного развития высшего образования на этапе его массовизации.

Объектом исследования является цифровая образовательная и управленческая экосистема высшего образования Китая в условиях ускоренной эволюции информационных технологий нового поколения. Данная система включает в себя концептуальную культуру, инфраструктуру, содержание обучения, оценку, сертификацию и управленческую политику на макро-, мезо- и микроуровнях.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) исследовать реальный базис цифровизации высшего образования в Китае в политическом, технологическом и ресурсном измерениях; 2) провести системный анализ институциональных и латентных проблем, возникших после вхождения трансформации в «зону глубоких реформ»; 3) определить конкретные инновационные запросы в ключевых сферах деятельности вуза (подготовка талантов, научные исследования, управление); 4) спроектировать трехмерный механизм синергетического продвижения трансформации на организационном, кадровом и учебно-дидактическом уровнях.

В качестве основных методов исследования в работе используются методы системного анализа и логического обобщения.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем впервые предложена аналитическая матрица «критические сферы – практические пути», адаптированная к переходу высшей школы Китая в «зону глубоких цифровых реформ». В отличие от локальных или декларативных подходов, в работе выстроена триединая траектория трансформации, преодолевающая разрыв между стратегическим планированием и практикой на местах.

Теоретическая значимость работы состоит в обогащении цифровой педагогики и методологии управления высшим образованием посредством расширения научных представлений о механизмах преодоления системных барьеров в образовательных экосистемах.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная трехмерная модель путей может быть непосредственно внедрена в стратегическое планирование университетов для ликвидации информационных барьеров и реализации персонализированного обучения.

1. Реальный базис и элементный анализ цифровой трансформации высшего образования в Китае

Переход высшей школы Китая к новому этапу технологического и институционального развития требует глубокого осмысления как накопленного исторического опыта, так и внутренней структуры происходящих изменений. Прежде чем препарировать ключевые сферы и выстраивать траектории реформ, необходимо оценить тот фундамент, на котором разворачиваются текущие преобразования, а также деконструировать саму систему цифровизации на базовые составляющие.

1.1 Реальный базис цифровой трансформации высшего образования в Китае

Цифровая трансформация высшего образования в Китае опирается на прочный фундамент, заложенный в ходе планомерного продвижения «информатизации образования». В макроперспективе данный реальный базис проявляется в четырех ключевых измерениях:

Непрерывное продвижение политики в области цифрового образования. Ряд системных директивных документов, включая программу «Модернизация образования в Китае до 2035 года», четко определил стратегический статус цифровизации и обеспечил мощные институциональные гарантии для реформ в вузах.

Последовательное совершенствование инфраструктуры. Университеты Китая обеспечили полное покрытие кампусов высокоскоростным Интернетом и ускорили развертывание технологий нового поколения (ИИ, большие данные). Создание смарт-аудиторий и дата-центров сформировало надежную материально-техническую опору для трансформации.

Поступательное созревание теории цифрового образования. В рамках концепций «Интернет + образование» и «ИИ + образование» углубилось понимание трансформации образовательных экосистем. Процесс перешел от слепого «технократического культа» к рациональному «руководству реальными потребностями» [4].

Стабильное повышение уровня цифровых компетенций кадров. Благодаря масштабной практике онлайн-обучения использование цифровых инструментов преподавателями и администраторами стало повседневным стандартом. Рост цифровой грамотности сформировал необходимый кадровый потенциал для перехода к «интеллектуальной парадигме воспитания».

1.2 Деконструкция ключевых элементов цифровой реформы высшего образования в Китае

Цифровая трансформация высшего образования представляет собой не одномерное внедрение технологий, а сложную системную инженерию, где изменение одного элемента неизбежно влечет за собой перестройку всей структуры. Опираясь на системный подход в современных исследованиях, ключевые элементы цифровой реформы высшего образования в Китае можно деконструировать в виде восьми взаимосвязанных компонентов. Они представлены в табл. 1.

Несмотря на наличие масштабной государственной дорожной карты по цифровизации образования, в процессе её реализации в вузах сохраняется тенденция приоритета политических деклараций над практикой.

С одной стороны, некоторые университеты слепо копируют типовые проекты цифровизации без учета собственных образовательных особенностей, из-за чего стратегии превращаются в лозунги, не подкрепленные операциональными механизмами. С другой стороны, административное давление провоцирует вузы на краткосрочные конъюнктурные действия: ресурсы направляются на закупку дорогостоящего оборудования, тогда как долгосрочное развитие цифровых моделей обучения игнорируется. Такое несоответствие приводит к диспропорции в процессе трансформации, которую можно охарактеризовать как «активность на верхнем уровне, умеренность на среднем и инертность на нижнем».

2.2 Выраженное противоречие между массовым (стандартизированным) образованием и персонализированным обучением

На стадии массовизации высшего образования университеты сталкиваются с высокой учебной нагрузкой. Хотя цифровая трансформация предполагает использование ИИ и больших данных для реализации персонализированного обучения, традиционная унифицированная система управления вузами вступает в конфликт с этими гибкими запросами.

Несмотря на внедрение цифровых ресурсов (онлайн-курсов, графов знаний), студенты остаются заблокированными в рамках жестких нормативных ограничений: фиксированных сроков обучения, профильных барьеров и стандартизированной системы оценок. Вопрос о том, как с помощью технологий преодолеть стандартизированные оковы массового образования и обеспечить для каждого обучающегося динамическую траекторию, остается нерешенной системной проблемой.

2.3 Недостаточная мотивация к цифровому обучению и дефицит интеграционно-инновационных компетенций у преподавателей первой линии

Человеческий потенциал является главным ресурсом цифровой трансформации, а преподаватели – её непосредственными проводниками [5]. Однако, несмотря на освоение базовых навыков, их внутренняя готовность к глубокой интеграции технологий в учебный процесс сталкивается с сопротивлением.

В системе оценки труда в вузах наблюдается перекос в сторону научно-исследовательской деятельности, из-за чего у педагогов отсутствуют стимулы затрачивать усилия на перепроектирование цифровых курсов. Кроме того, многие преподаватели воспринимают технологии лишь как средство трансляции контента. Им не хватает цифровой грамотности для корректировки стратегий на основе учебной аналитики и глубокого принятия новой педагогической парадигмы. Данный психологический барьер в сочетании с дефицитом компетенций существенно снижает эффективность трансформации на микроуровне.

Таблица 1

Ключевые элементы и содержательная деконструкция цифровой реформы высшего образования в Китае

№ п/п	*Ключевой элемент*	*Содержательная деконструкция*
1.	Концептуальная культура	Переход от технократического культа к рациональному подходу; укоренение философии цифрового гуманизма и принципов непрерывного образования
2.	Инфраструктура	Развертывание сетей нового поколения, центров обработки данных, облачных вычислений и интеллектуальных аппаратных терминалов в кампусах
3.	Цифровые ресурсы	Создание и систематизация массовых открытых онлайн-курсов, специализированных текстовых корпусов, виртуальных симуляционных лабораторий и баз данных
4.	Содержание обучения	Модернизация учебных планов и программ; интеграция междисциплинарных знаний, курсов по ИИ-грамотности и больших данных в традиционные дисциплины
5.	Методы преподавания	Переход от ретрансляции знаний к гибридным моделям, интерактивному человеко-машинному взаимодействию и перевернутому классу
6.	Оценка и сертификация	Перестройка системы контроля; переход от констатирующего оценивания к формирующему, многомерному анализу прогресса на основе больших данных
7.	Кадровые компетенции	Повышение цифровой грамотности преподавателей и администраторов; развитие навыков проектирования цифровой среды и применения ИИ-инструментов.
8.	Управленческая политика	Ликвидация «информационных изолированных островов»; создание единых управленческих платформ и механизмов координации на уровне вуза

2. Реальные проблемы цифровой трансформации высшего образования в Китае на современном этапе

По мере вхождения цифровой реформы высшего образования в Китае в «зону глубоких реформ» интеграция цифровых технологий с традиционной образовательной системой перестала ограничиваться простым обновлением инструментов и методов. Она затронула глубинные пласты институциональных преобразований, перестройки концепций и структурных изменений. В ходе данного трансформационного процесса постепенно проявилось множество реальных проблем, в которых переплетаются исторические предпосылки и актуальные технологические барьеры, что выступает сдерживающим фактором для качественного цифрового развития китайских вузов.

2.1 Разрыв между стратегическим политическим руководством «сверху» и практическим поиском на местах «снизу»

2.4 Проблема «информационных изолированных островов» и системная изоляция внутривузовских платформ

Базовым элементом цифровой трансформации являются данные, а её импульс заключается в их связности и интеграции. Однако укоренившееся административно-ведомственное деление в вузах привело к возникновению проблемы «информационных изолированных островов» (дата-силосов).

Различные вузовские службы эксплуатируют независимые цифровые платформы. Из-за отсутствия единых стандартов и общих интерфейсов данные оказываются заблокированными внутри конкретных систем. Это делает невозможным проведение сквозного глобального анализа и интеллектуального майнинга информации руководством вуза. Вследствие этого реализация модернизационной цели «управления на основе данных» в практике высшей школы по-прежнему остается труднодостижимой задачей.

3. Ключевые сферы цифровой трансформации высшего образования в Китае

После систематизации ключевых элементов и рассмотрения реальных проблем возникает необходимость определения конкретных векторов практической деятельности. Исходя из масштабов функционирования, базовых функций и структуры субъектов высшей школы, можно говорить о том, что цифровая трансформация не должна осуществляться бессистемно. Её фокус должен быть сосредоточен на цифровых инновациях в трех ядерных, критически важных сферах: подготовке талантов, научных исследованиях, а также управлении и обслуживании.

3.1 Цифровая трансформация в сфере подготовки талантов

Подготовка талантов является фундаментальной задачей высшего образования. Ключевой смысл продвижения цифровизации в этой сфере заключается в использовании цифровых технологий нового поколения для разрушения пространственно-временных и модельных барьеров традиционного обучения, а также для перехода от модели «преподавателецентризма» к интеллектуальной парадигме «студентоцентризма» [6].

С одной стороны, университетам необходимо развивать интегрированные онлайн-, офлайн-пространства, модернизируя традиционные аудитории до уровня смарт-сред с возможностями интеллектуального взаимодействия и бесшовного подключения к киберпространству. Это позволит преодолеть изоляцию между локальным обучением и открытыми цифровыми ресурсами.

С другой стороны, педагогическая парадигма должна быть ориентирована на крупномасштабное персонализированное воспитание. Внедрение графов знаний и ИИ-тьюторов позволит в реальном времени анализировать учебную деятельность студентов, точно подбирая дифференцированный контент и темп обучения. Одновременно с этим система оценивания должна трансформироваться в многомерный сквозной контроль на основе цифровых профилей учащихся. Создание гибких систем сертификации и микроквалификаций на базе цифровых банков кредитов позволит реализовать вариативные сроки обучения, стимулируя потенциал студентов на этапе массовизации образования.

3.2 Цифровая трансформация в сфере научных исследований

Научные исследования служат ключевой опорой для повышения уровня академических инноваций в высшей школе и реализации государственных стратегических задач. Наступление цифровой эпохи коренным образом меняет парадигму и организационную модель научно-исследовательской деятельности.

Во-первых, цифровая трансформация в данной сфере требует перехода к «научной парадигме, управляемой данными (четвертой парадигме науки)». Университетам необходимо создавать единые высокопроизводительные вычислительные платформы и крупные центры научных данных, ориентируя исследователей на эффективное использование больших данных, специализированных научных макромоделей и алгоритмов ИИ. Это позволит существенно ускорить процессы майнинга данных, молекулярного моделирования, селекции материалов и симуляции сложных социальных систем, повышая прогностическую ценность и прецизионность инноваций.

Во-вторых, цифровая трансформация диктует необходимость перестройки моделей организации науки. Опираясь на платформы цифровой коллаборации, вузы способны преодолевать междисциплинарные барьеры, межвузовские границы и национальные рубежи, формируя открытые трансдисциплинарные «облачные научные сообщества». Это обеспечивает сквозное пространственно-временное совместное использование научной литературы, экспериментальных данных и высокотехнологичного оборудования, значительно повышая синергетическую эффективность научно-технического поиска и коммерциализации (трансфера) результатов интеллектуальной деятельности [7].

3.3 Цифровая трансформация в сфере управления и обслуживания

Управление и обслуживание выступают институциональной гарантией эффективного функционирования системы высшего образования. Цифровая трансформация данного сектора направлена на перестройку организационной структуры и операционных функций вуза на основе концепции «смарт-кампуса», что позволяет модернизировать общий уровень университетского управления.

Вузы должны полностью ликвидировать укоренившееся ведомственное деление и административные барьеры. За счет продвижения комплексных цифровых платформ сквозного предоставления услуг и единого мониторинга («управление в один клик») достигается оптимизация и упрощение административных процедур, что позволяет минимизировать бюрократическую нагрузку на студентов и профессорско-преподавательский состав.

На уровне инфраструктуры данных необходимо сформировать единое, взаимосвязанное базовое хранилище данных университета, ликвидирующее изолированные «информационные трубы». Всесторонний сбор и интеграция межсистемных данных (учебных, научных, кадровых, имущественных и хозяйственных) предоставляют руководству вуза актуальную, глобальную «цифровую панораму функционирования кампуса». Такой переход от «управления на основе опыта» к «управлению на основе данных» делает распределение ресурсов университета, прогнозирование кризисных ситуаций и принятие макрорешений более обоснованными, транспарентными и научно выверенными.

4. Практические траектории продвижения цифровой трансформации высшего образования в Китае

Для преодоления реальных проблем цифровой трансформации высшей школы Китая и претворения в жизнь инновационных запросов в её ключевых сферах необходимо выстроить системный и долгосрочный механизм продвижения. Интегрируя ключевые элементы цифровой реформы, университеты должны синергетически развивать триединый комплекс, включающий «путь обеспечения» на уровне организационной политики, «путь действия» на уровне кадровых компетенций и «операционный путь» на уровне углубления учебного процесса. Это позволит в полной мере высвободить институциональные преференции цифровых технологий для стимулирования содержательного развития высшего образования на этапе его массовизации.

4.1 Организационно-политический «путь обеспечения»: совершенствование стандартов, нормативов и управленческих механизмов

Организационная политика служит жесткой опорой для планомерного продвижения цифровой трансформации.

Во-первых, вузам необходимо преодолеть внутреннее административно-ведомственное деление, создав под руководством высших должностных лиц университета координирующие механизмы верхнего уровня для цифровой трансформации, а также принять планы реструктуризации организационных структур и политику распределения ресурсов, адаптированные к цифровой эпохе.

Во-вторых, необходимо решительно ликвидировать «информационные изолированные острова». Опираясь на государственные стандарты образовательных данных, университеты должны утвердить единые внутривузовские правила управления данными и стандартные интерфейсы обмена, перестроить межведомственные операционные процессы и обеспечить бесшовную циркуляцию учебной, научной, кадровой и хозяйственной информации. Это позволит в полной мере раскрыть драйверную эффективность данных как ключевого фактора производства.

В-третьих, в управленческие механизмы следует интегрировать «стратегию минимизации рисков» в области сетевой безопасности и защиты конфиденциальности, издав нормативные акты по безопасности данных на всех этапах их жизненного цикла. Это гарантирует формирование устойчивого барьера безопасности при сохранении открытости и совместного использования новой цифровой инфраструктуры.

4.2 Кадровый «путь действия»: формирование высококвалифицированного цифрового профессорско-преподавательского состава и университетской культуры

Компетенции персонала являются ключевой движущей силой цифровой трансформации. Для решения проблем «технологического отторжения» или дефицита интеграционных способностей у преподавателей первой линии вузы должны реализовать комплексную программу повышения цифровой квалификации педагогов.

Содержание обучения не должно ограничиваться сугубо операционно-техническим уровнем работы с цифровыми инструментами. Фокус необходимо сместить на инновационные парадигмы в формате «ИИ + образование»: корректировку педагогических стратегий на основе цифровых профилей («портретов») учащихся, ведение эвристического обучения на базе больших языковых моделей и т. д.

Что еще более важно, университеты обязаны реформировать традиционную систему оценки и стимулирования труда, ориентированную преимущественно на научные исследования в ущерб преподаванию. Результаты инноваций в сфере цифрового обучения и эффективность построения смешанных курсов необходимо включить в показатели аттестации, присуждения ученых званий и оценки эффективности работы. Это стимулирует переход преподавателей от «пассивного приспособления к технологиям» к «активной интеграции инноваций».

Одновременно с этим в масштабах всего университета следует культивировать инклюзивную, поощряющую эксперименты цифровую кампусную культуру, снижающую концептуальное сопротивление изменениям.

4.3 Учебно-дидактический «операционный путь»: разработка крупномасштабных персонализированных программ и подготовка инновационных кадров

Педагогическая практика выступает микроструктурным критерием успеха или неудачи цифровой трансформации. Центральный смысл операционного пути заключается в использовании цифровых технологий для преодоления унифицированных оков традиционного массового образования и практического воплощения студентоцентрированных программ крупномасштабного персонализированного воспитания.

Университетам следует глубоко интегрировать графы знаний, виртуальные симуляции и интеллектуальные ИИ-тьюторские системы в процессы фундаментальной перестройки аудиторного обучения. Это позволит динамически формировать для каждого студента дифференцированные траектории обучения, кастомизированные рекомендации ресурсов и точные предиктивные предупреждения об академических рисках.

Кроме того, вузам необходимо совместно с государственными структурами и индустриальным сектором развивать системы гибких сроков обучения и банков академических кредитов. Разрушая междисциплинарные и межвузовские барьеры, важно на опережение формировать инновационные, междисциплинарные системы автономной подготовки специалистов, востребованных в эпоху цифровой экономики. Это позволит высшему образованию Китая окончательно перейти к новой парадигме интеллектуального воспитания и высококачественного развития.

Цифровая трансформация высшего образования в Китае представляет собой не только стратегический выбор в ответ на научно-технологическую революцию, но и магистральный путь для продвижения качественного и содержательного (интенсивного) развития высшей школы на этапе её массовизации. Прочный фундамент, заложенный информатизацией образования, создал необходимые предпосылки для перехода китайских вузов к интеллектуальной парадигме воспитания. Тем не менее реальные проблемы, обнажившиеся после вхождения трансформации в «зону глубоких реформ», такие как разрыв в реализации политики, конфликт между массовостью и персонализацией, дефицит интеграционных компетенций у преподавателей первой линии и «информационные изолированные острова», отчетливо демонстрируют, что цифровая реформа ни в коем случае не является простым технологическим скрещиванием. Это глубокая внутренняя революция, затрагивающая институциональные механизмы, кадровый потенциал и кампусную культуру.

Вглядываясь в будущее, можно говорить о том, что университеты Китая должны тесно увязать ключевые области – подготовку талантов, научные исследования, управление и обслуживание – и интегрировать ядерные элементы цифровизации в общую систему управления вузом. Посредством укрепления организационно-политического обеспечения, кадровых действий и микродидактических операционных путей требуется консолидация усилий государства, индустрии, академического сообщества и научно-исследовательского сектора. Только при условии сохранения антропоцентричной сущности воспитания, разрушения информационных барьеров и активного поиска крупномасштабных программ персонализированного обучения высшая школа сможет по-настоящему высвободить колоссальные преференции цифровых факторов и внести весомый вклад в великую практическую реализацию модернизации образования с китайской спецификой.

Библиографический список

1. Сюй С., Чжан Цэ. Элементы и пути цифровой реформы высшего образования в Китае. *Исследования высшего образования Китая.* 2022; № 7: 31–35.
2. Чжэн Ю., Лю Ш., Ван И. Реальный базис, практические трудности и направления реформирования цифровизации образования в Китае. *Дистанционное образование в Китае.* 2024; № 6: 3–12.
3. Сяо Г., Ван Ч. Ключевые сферы, содержательная структура и практические пути цифровой трансформации высшего образования. *Исследования высшего образования Китая.* 2022; № 11: 45–52.
4. Чжу Ч., Ху Ц. Анализ сущности и исследовательские перспективы цифровой трансформации образования. *Электрохимическое образование в Китае.* 2022; № 4: 1–8.
5. Лань Г., Вэй Ц., Хуан Ч. и др. Цифровая трансформация международного высшего образования и путь реализации в Китае. *Исследования в области открытого образования.* 2022; № 3: 25–38.
6. Чэнь Ю., Кун На. Базис, вызовы и рекомендации по цифровой трансформации образования в Китае. *Вестник китайского образования.* 2023; № 4: 25–31.
7. У Ди, Ли Х., Вэй С. Цифровая трансформация образования: международный контекст, потребности развития и пути продвижения. *Дистанционное образование в Китае.* 2022; № 7: 21–27.

References

1. Syuj S., Chzhan C`e. `Elementy i puti cifrovoj reformy vysshego obrazovaniya v Kitae. *Issledovaniya vysshego obrazovaniya Kitaya.* 2022; № 7: 31-35.
2. Chzh`en Yu., Lyu Sh., Van I. Real'nyj bazis, prakticheskie trudnosti i napravleniya reformirovaniya cifrovizacii obrazovaniya v Kitae. *Distancionnoe obrazovanie v Kitae.* 2024; № 6: 3-12.
3. Syao G., Van Ch. Klyuchevye sfery, soderzhatel'naya struktura i prakticheskie puti cifrovoj transformacii vysshego obrazovaniya. *Issledovaniya vysshego obrazovaniya Kitaya.* 2022; № 11: 45-52.
4. Chzhu Ch., Hu C. Analiz suschnosti i issledovatel'skie perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya. `*Elektrohimicheskoe obrazovanie v Kitae.* 2022; № 4: 1-8.
5. Lan' G., V`ej C., Huan Ch. i dr. Cifrovaya transformaciya mezhdunarodnogo vysshego obrazovaniya i put' realizacii v Kitae. *Issledovaniya v oblasti otkrytogo obrazovaniya.* 2022; № 3: 25-38.
6. Ch`en' Yu., Kun Na. Bazis, vyzovy i rekomendacii po cifrovoj transformacii obrazovaniya v Kitae. *Vestnik kitajskogo obrazovaniya.* 2023; № 4: 25-31.
7. U Di, Li H., V`ej S. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: mezhdunarodnyj kontekst, potrebnosti razvitiya i puti prodvizheniya. *Distancionnoe obrazovanie v Kitae.* 2022; № 7: 21-27.

Статья поступила в редакцию 02.07.26

УДК 373.3 + 316.35 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-149-151

***Nikulnikov A.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: a.nik@211.ru*

CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING THE "EAGLETS OF RUSSIA" PROGRAM. The publication analyzes circumstances under which social engagement develops in elementary school students within the framework of the "Orlyata Rossii" (Eaglets of Russia) program. The primary objective of the study is to identify conditions that facilitate the development of social engagement in elementary school children. The article compares various approaches to defining "social engagement" and examines conditions for the development of this quality in elementary school students, drawing on the work of Russian researchers. The study identifies the key factors that contribute to the development of social engagement in children: organizational, substantive, methodological, and psychological-pedagogical factors, the substantive content of which is presented in the text of the article. These factors take into account age-specific characteristics of elementary school students and promote the development of social engagement during the implementation of the "Orlyata Rossii" program. The study's results provide a theoretical and methodological basis for further research in the field of civic and patriotic education of elementary school students.

Keywords: **social activity, primary school students, social activity of primary school students, conditions, "Eaglets of Russia" program**

***А.Н. Никульников**, канд пед. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: a.nik@211.ru*

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «ОРЛЯТА РОССИИ»

В публикации анализируются обстоятельства, при которых у учеников начальной школы формируется социальная активность в рамках программы «Орлята России». Основная задача исследования заключалась в выявлении условий, которые помогают развивать социальную активность у детей младших классов. В статье сопоставлены различные подходы к определению термина «социальная активность», а также рассмотрены условия становления этого качества у младших школьников с опорой на труды отечественных исследователей. По итогам работы определены главные условия, которые способствуют развитию социальной активности у детей: организационные, содержательно-методические психолого-педагогические, содержательное наполнение которых представлено в тексте статьи. Данные условия учитывают возрастные особенности младших школьников и способствуют развитию социальной активности в процессе реализации программы «Орлята России». Результаты исследования позволяют создать теоретико-методологическую основу для дальнейших исследований в области гражданского и патриотического воспитания младших школьников.

Ключевые слова: **социальная активность, младшие школьники, социальная активность младших школьников, условия, программа «Орлята России»**

Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения РФ от 23.01.2026 № 073-03-2026-052: «Подготовка учителей начальных классов к реализации программы «Орлята России»

На сегодняшний день развитие социальной активности младших школьников является актуальной задачей для современного общества и образования, что обусловлено несколькими факторами. Первый фактор можно обозначить как *социальный*. Происходит подготовка ребенка к жизни в обществе, где социальная активность способствует формированию у детей навыков продуктивного общения и взаимодействия с окружающими, а также умения воспринимать и

учитывать различные точки зрения, развитию уважительного отношения к окружающим. Данные навыки способствуют успешной адаптации в обществе, построению гармоничных отношений, дальнейшему обучению и карьере. Второй фактор – *психологический*. Известно, что именно в младшем школьном возрасте закладываются фундаментальные основы нравственного воспитания, которые в будущем помогут ребенку выстраивать отношения и формировать социальные связи, и возрастные особенности детей младшего школьного возраста наиболее способствуют этому. К третьему фактору относится *педагогический*. Педагогическая деятельность, которая правильно организована, методически выверена, носит научно обоснованный характер, осуществляется в тесном сотрудничестве с родительским сообществом и дает наиболее высокие воспитательные результаты. Сказанное определяет актуальность представленной работы.

Цель исследования – обоснование условий развития социальной активности младших школьников, способствующих реализации программы «Орлята России».

В рамках достижения цели исследования предполагается решить следующие задачи исследования:

1. Раскрыть содержание понятия «социальная активность младшего школьника».

2. Обозначить значение программы «Орлята России», направленной на развитие социальной активности младших школьников.

3. Выявить условия развития социальной активности младших школьников в процессе реализации программы «Орлята России».

Научная новизна исследования заключается в:

– уточнении понятия «социальная активность младшего школьника»;

– анализе подходов к определению условий развития социальной активности младших школьников;

– выявлении условий развития социальной активности младших школьников.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что его результаты:

– развивают педагогическую теорию через конкретизацию понятия «социальная активность младших школьников» применительно к современной практике;

– обогащают методологию педагогических исследований направленных на выявление условий развития социальной активности младших школьников;

– создают теоретико-методологическую базу для дальнейших исследований в области гражданского и патриотического воспитания.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы:

– в программах профессиональной переподготовки и повышения квалификации, они окажутся полезными для учителей начальных классов, классных руководителей, педагогов-организаторов и вожатых;

– в методической работе школ: результаты исследования позволят сформировать методические рекомендации по реализации программы «Орлята России».

Современные российские учёные в своих работах убедительно доказывают, что в центре научных исследований социальной активности – проработка её понятийной базы, выявление факторов и механизмов проявления, а также анализ того, как она структурно и функционально реализуется в различных областях социальной практики.

По мнению В.З. Когана, социальная активность выступает в двух взаимосвязанных аспектах – как осознанная и целенаправленная деятельность личности и как её целостное социально-психологическое качество [1]. Эти два аспекта находятся в диалектической взаимосвязи и позволяют оценить, насколько сильно субъект способен влиять на объекты, процессы и явления окружающего мира. Таким образом, социальная активность находит своё выражение в осознанных действиях социальных субъектов, а ключевым методологическим аспектом выступает то, что подобные действия неизбежно приводят к воздействию на окружающую действительность.

Согласно А.В. Мудрику, социальная активность – это совокупность проявлений человеческой деятельности, которые осознанно ориентированы на разрешение задач, актуальных для социальной группы или общества в целом [2]. В качестве субъектов такой активности могут выступать не только отдельные индивиды, но и различные объединения – группы, коллективы, классы, социум. Такой подход способствует становлению у детей навыков коллективной работы, готовности воспринимать иные точки зрения, а также стремления поддерживать и помогать друг другу.

Обозначим авторские исследовательские позиции, которые обосновывают наличие определенных условий, направленных на формирование и развитие социальной активности у детей и подростков.

Х.Д. Дамаданова подчёркивает важность эмоционального подъёма в ходе организации и проведения досуга детей [3]. Основная цель педагога – это создание атмосферы, которая способствует возникновению у ребенка чувства радости, увлечения, позитивного эмоционального переживания. Когда ребёнок эмоционально вовлечен, ему становится интересно, он начинает проявлять активность и инициативу. На фоне ярких положительных эмоций происходит более глубокое запоминание и понимание, помимо этого ребёнок учится управлять своими эмоциями и чувствами, адекватно выражать их, распознавать эмоции других людей. Грамотно спланированное школьное мероприятие способствует объединению всех участников образовательного процесса и укрепляет их сплочённость.

Е.Б. Берегова и И.Б. Шульгина акцентируют необходимость активного внедрения добровольческой деятельности в работу образовательной организации [4]. Волонтерская деятельность с позиции авторов представляет собой не разовые акции, а системную работу, при которой происходит процесс воспитания личности ребенка. Важно не навязывать волонтёрство, а выявлять у детей и подростков желание помогать в самых разнообразных форматах: от создания школьных волонтёрских отрядов до разработки различных социальных проектов, направленных на помощь пожилым людям, заботу о животных, поддержку детей с ограниченными возможностями здоровья и детей из детских домов. Важно, чтобы в процесс были включены не только дети и педагоги, но и родители в позиции наставников и партнёров.

И.В. Юденкова и С.В. Горская полагают, что одним из условий формирования социальной активности у младших школьников выступает продуманная организация школьного образовательного пространства [5]. Данное условие предполагает создание среды школы и класса, которая не ограничивается соблюдением санитарных и технических норм, а ориентирована на повышение качества обучения, развитие личности ученика и формирование комфортной психологической атмосферы. Такая среда учитывает педагогические задачи, возрастные особенности детей и современные образовательные тренды. К практическим примерам реализации можно отнести нестандартное расположение модульной мебели для групповой работы; оформление стен кабинетов, зон для хранения учебной литературы; мягкие модули для отдыха; доска для совместных рисунков или идей; игровые элементы (настольные игры, конструкторы) и многое другое. Такая среда повышает мотивацию к обучению, развивает самостоятельность, поддерживает демократический стиль обучения, снижает стресс и утомляемость ребенка.

Е.В. Малицкая и Е.К. Ищенко среди условий развития социальной активности младших школьников выделяют следующие [6]:

– системы обучения, в которой акцент смещён с усвоения теоретических знаний на формирование практических навыков и компетенций через решение реальных или приближённых к реальности задач;

– развитие ученического самоуправления, которое способствует формированию социально активной личности, воспитанию гражданской позиции и ответственности, развитию лидерских качеств и организаторских способностей;

– проведение социальных акций и проектов позволяет развивать эмпатию и социальную ответственность, работать на сплочение коллектива, привлекать внимание к социальным проблемам.

А.В. Корнеева выделяет три педагогических условия, которые содействуют развитию социальной активности младших школьников [7].

1. Применение средового подхода в обучении младших школьников. Среда – важная категория, которая отражает специфику детского развития, и именно это определяет её цель и функции в образовательном процессе. Согласно исследованиям, посвящённым закономерностям развития учащихся, социальная активность формируется благодаря личному опыту ребёнка: он накапливается в ходе его взаимодействия с окружающим социальным пространством.

2. Выстраивание многообразие видов деятельности, которые помогают школьникам осваивать социальные навыки. Под социальными навыками понимается набор способов и приёмов взаимодействия в обществе; именно владение ими создаёт основу для проявления социальной активности личности.

3. Применение тренинговых методов в работе с учащимися. Такие методы представляют собой особый способ организации активности участников образовательного процесса: они позволяют реализовать потребность в деятельном вовлечении в обучение и добиться личностных изменений. Тренинги помогают формировать у детей навыки и качества, необходимые для продуктивного взаимодействия с окружением и успешного решения различных социальных задач.

Обобщая условия, которые направлены на развитие социальной активности детей и подростков, к которым относятся наличие эмоционального подъёма, добровольческой деятельности; продуманная организация школьного образовательного пространства; внедрение практико-ориентированных образовательных программ; развитие ученического самоуправления; проведение социальных акций; применение тренинговых методов в работе с учащимися, важно подчеркнуть, что при всем их логическом обосновании и содержательном наполнении они не всегда учитывают особенности младшего школьного возраста.

И здесь особое значение приобретает программа «Орлята России», процессу реализации которой будут способствовать определённые условия, которые можно разделить на несколько категорий.

1. *Организационные условия*

1. *Системность и последовательность реализации программы.* Программа Орлята России» реализуется системно и последовательно, начинаясь в 1-м классе и заканчиваясь в 4-м классе. Треки, которые реализованы в программе, расположены также системно и последовательно. Например, трек «Орленок – Мастер» реализуется в декабре, когда приходит время украшать классы и школу поделками к Новому году.

2. *Регулярное участие в программе детей, педагогов и родителей.* Дети принимают регулярное участие в мероприятиях программы, что позволяет им накапливать опыт и развивать навыки. Каждый месяц проходят определенные мероприятия в логике программы, одно мероприятие сменяется другим, меняются виды деятельности, но неизменно одно – активность педагогов и младших школьников.

3. *Развитие коммуникативных навыков младших школьников.* Коммуникативные навыки, такие как умение слушать и слышать, договариваться, распределять роли, разрешать конфликты, развиваются во всех треках программы через работу в микрогруппах, коллективную подготовку дел, взаимодействие с педагогами, родителями и старшеклассниками.

2. Содержательно-методические условия

1. Разнообразие видов деятельности. Программа «Орлята России» построена на семи тематических треках, каждый из которых раскрывает определённую ценность и предлагает свой набор активностей. Например, трек «Орлёнок – Лидер» направлен на развитие инициативности, ответственности, коммуникабельности, умения организовывать работу команды, а трек «Орлёнок – Эрудит» – на формирование интереса к познанию, исследовательской и интеллектуальной деятельности. Это позволяет создавать многообразие форм деятельности и каждому ребёнку найти сферу для самореализации.

2. Наставничество. Когда подключаются наставники в виде старшеклассников, учащихся средней школы, родители, то младшие школьники, видя их пример, значительно быстрее начинают проявлять свои способности, навыки, у них легче происходит процесс адаптации к программе, так как личный пример имеет большое значение в педагогической деятельности.

3. Интеграция с учебной программой. Эта интеграция осуществляется через проектную и внеурочную виды деятельности, игровые формы. Данное условие позволяет достичь как более глубокого усвоения учебного материала, так и развития личностных качеств (патриотизм, ответственность, доброта) и, конечно, повышения интереса к обучению и социальной активности [9].

2. Психолого-педагогические условия

1. Поддержка высокого уровня мотивации. Поддержка интереса детей к участию в программе, когда каждый ребенок пробует себя в новой роли.

2. Создание благоприятной психологической атмосферы. Программа «Орлята России» целенаправленно создаёт благоприятную атмосферу, которая способствует развитию личности ребёнка через коллективную деятельность и игровые форматы. В программе присутствует игровая форма деятельности, командное взаимодействие, позитивное подкрепление через публичное признание достижений (грамоты, благодарности, доска почёта), традиции и ритуалы (церемонии посвящения в «Орлята», общие песни, речёвки, девизы) и многое другое.

3. Осознанность осуществляемой деятельности. Осознанность в программе «Орлята России» означает, что дети не просто выполняют задания, а понимают смысл своих действий, видят их связь с ценностями и целями программы, могут объяснить, зачем и для кого они это делают [10].

В результате проведённой работы понятие «социальная активность младшего школьника» получило более чёткую трактовку. Оно отражает сочетание внешних влияний и внутренней позиции ребёнка по отношению к деятельности: включает его стремление к самоутверждению и реализации собственного потенциала. Проявляется такая активность через вовлечённость в совместную работу, а также через демонстрируемые ребёнком инициативность и деятельное участие [8].

Анализ научных подходов к выявлению условий развития социальной активности позволяет сделать вывод о том, что развитию социальной активности младших школьников способствует эмоциональный подъём при участии в совместной деятельности, внедрение добровольческих инициатив, продуманная организация школьного образовательного пространства, развитие ученического самоуправления, проведение социальных акций и проектов, применение тренингов в работе с учащимися.

В статье обоснованы условия развития социальной активности младших школьников, которые разделены на три категории: организационные, содержательно-методические, психолого-педагогические, где каждая включает в себя ряд условий, содержательно наполняющих данную категорию, учитывающих возрастные особенности младших школьников и способствующих развитию у них социальной активности не только в процессе реализации программы «Орлята России», но и в обычной жизни.

Теоретическая значимость исследования позволяет дополнить теорию воспитания новыми знаниями о сущностных характеристиках социальной активности детей младшего школьного возраста в условиях внеурочной деятельности; конкретизирует понятие «социальная активность младших школьников» применительно к современной практике; обогащает методологию педагогических исследований, направленных на выявление условий развития социальной активности младших школьников; создает теоретико-методологическую базу для дальнейших исследований в области гражданского и патриотического воспитания младших школьников.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы не только учителями начальных классов при реализации программы «Орлята России», но и в системе повышения квалификации учителей, классных руководителей, педагогов-организаторов, вожатых и наставников, а также в методической работе образовательных учреждений общего образования.

Дальнейшее исследование может быть направлено на развитие социальной активности не только младших школьников, но и учеников средних и старших классов, позволяя задавать целевые ориентиры и требования к результатам программ воспитания, на основе базовых национальных российских ценностей, обеспечивая единство воспитательного пространства образовательных учреждений общего образования нашей страны.

Статья будет интересна преподавателям вузов, директорам школ, заместителям директоров по воспитательной работе, учителям начальных классов, педагогам, реализующим программу «Орлята России», и родителям.

Библиографический список

1. Баранова Г.В., Баранов А.А. Социальная активность (опыт методологического анализа). *Вестник Российского государственного гуманитарного университета.* Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. 2013; № 2: 232–242.
2. Мудрик А.В. *Социализация человека:* учебное пособие. Москва: Академия, 2004.
3. Дамаданова Х.Д. Социальная активность у младших школьников. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики.* 2011; № 3: 13–15.
4. Береговая Е.Б., Шульгина И.Б. *Программа курса внеурочной деятельности «Добрые дела каждый день».* Нижний Новгород: Деком, 2019.
5. Юденкова И.В., Горская С.В. Педагогические условия развития социальной активности учащихся начальной ступени обучения. *Актуальные вопросы образования, науки и культуры в интересах устойчивого развития:* сборник статей участников Международной научно-практической конференции. Арзамас, 2021: 97.
6. Малицкая Е.В., Ищенко Е.К. Развитие социальной активности младших школьников в образовательной организации в условиях интеграции новых регионов в общероссийское образовательное пространство. *Подготовка будущих педагогов к реализации системы диагностики проявления социальной активности младших школьников (в рамках программы "Орлята России"):* материалы Всероссийской научно-практической конференции. Воронеж, Воронежский государственный педагогический университет, 2024: 229–230.
7. Корнеева А.В. Педагогические условия формирования социальной активности младших школьников в образовательном процессе начальной школы. *Успехи в науке и образовании:* сборник статей III Международного научно-исследовательского конкурса. Пенза: Наука и просвещение, 2024.
8. Никульников А.Н. Социальная активность младших школьников в условиях современной начальной школы. *Сибирский педагогический журнал.* 2025; № 3: 62–73.

References

1. Baranova G.V., Baranov A.A. Social'naya aktivnost' (opyt metodologicheskogo analiza). *Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta.* Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Iskusstvovedenie. 2013; № 2: 232-242.
2. Mudrik A.V. *Socializaciya cheloveka:* uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2004.
3. Damadanova H.D. *Social'naya aktivnost' u mladshih shkol'nikov. Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki.* 2011; № 3: 13-15.
4. Beregovaya E.B., Shul'gina I.B. *Programma kursa vneurochnoj deyatel'nosti «Dobrye dela kazhdyj den'».* Nizhnij Novgorod: Dekom, 2019.
5. Yudenkova I.V., Gorskaya S.V. Pedagogicheskie usloviya razvitiya social'noj aktivnosti uchaschihsya nachal'noj stupeni obucheniya. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya, nauki i kul'tury v interesah ustojchivogo razvitiya:* sbornik statej uchastnikov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Arzamas, 2021: 97.
6. Malickaya E.V., Ischenko E.K. Razvitie social'noj aktivnosti mladshih shkol'nikov v obrazovatel'noj organizacii v usloviyah integracii novyh regionov v obscherossijskoe obrazovatel'noe prostranstvo. *Podgotovka buduschih pedagogov k realizacii sistemy diagnostiki proyavleniya social'noj aktivnosti mladshih shkol'nikov (v ramkah programmy "Orlyata Rossii"):* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Voronezh, Voronezhskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2024: 229-230.
7. Korneeva A.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya social'noj aktivnosti mladshih shkol'nikov v obrazovatel'nom processe nachal'noj shkoly. *Uspehi v nauke i obrazovanii:* sbornik statej III Mezhdunarodnogo nauchno-issledovatel'skogo konkursa. Penza: Nauka i prosveschenie, 2024.
8. Nikul'nikov A.N. Social'naya aktivnost' mladshih shkol'nikov v usloviyah sovremennoj nachal'noj shkoly. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2025; № 3: 62-73.

Статья поступила в редакцию 12.06.26

УДК 372.854: 371.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-152-156

***Polupanenko E.G.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Department of Chemistry and Biochemistry, Lugansk State Pedagogical University (Lugansk, Russia), E-mail: aktiniua@mail.ru*
***Zinchenko V.O.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-Rector for Research, Lugansk State Pedagogical University (Lugansk, Russia), E-mail: metelskayvika@mail.ru*
***Ponomaryova I.M.**, Chemistry Teacher at Secondary School No. 20 named after A.V. Demekhin (Lugansk, Russia), E-mail: way-2003@yandex.ru*

DEVELOPING THE SCIENTIFIC LITERACY OF 8TH AND 9TH GRADE STUDENTS THROUGH SOLVING CONTEXTUAL CHEMISTRY PROBLEMS WITH INDUSTRIAL AND ENVIRONMENTAL CONTENT. The article addresses the challenge of developing natural science literacy of secondary school students in the process of teaching chemistry. The didactic value of using contextual chemistry problems with industrial and environmental content for the formation of the cognitive component of natural science literacy in 8–9 grade students is substantiated. The experience of developing contextual chemistry problems that are content-related to local production and regional features based on real life situations (water quality, food composition, chemical production in the region) is described. The paper uses methods of theoretical analysis of pedagogical and methodological literature, generalization of pedagogical experience, modeling, and a pedagogical experiment (statistical and formative stages) conducted at a general education institution. A typology of contextual chemistry problems is proposed, and the stages of solving them and the criteria for selecting content are described. The results of the pedagogical experiment are presented.

Keywords: **scientific literacy, contextual tasks, chemistry education, grades 8–9, industrial content, environmental content, water quality, product composition, task bank, interdisciplinary connections**

***Е.Г. Полупаненко**, д-р пед. наук, доц., проф., Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск, E-mail: aktiniua@mail.ru*
***В.О. Зинченко**, д-р пед. наук, проф., проректор по научно-исследовательской работе Луганского государственного педагогического университета, г. Луганск, E-mail: metelskayvika@mail.ru*
***И.М. Пономарёва**, учитель химии ГБОУ ЛНР «ЛСШ № 20 имени А.В. Демехина», г. Луганск, E-mail: way-2003@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 8–9 КЛАССОВ ЧЕРЕЗ РЕШЕНИЕ КОНТЕКСТНЫХ ЗАДАЧ ПО ХИМИИ С ПРОИЗВОДСТВЕННЫМ И ЭКОЛОГИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ

Статья посвящена проблеме формирования естественно-научной грамотности обучающихся основной школы в процессе обучения химии. Обосновывается дидактическая ценность использования контекстных задач по химии с производственным и экологическим содержанием для формирования когнитивного компонента естественно-научной грамотности у обучающихся 8–9 классов. Описывается опыт разработки контекстных задач по химии, содержательно связанных с местным производством и региональными особенностями, основанных на реальных жизненных ситуациях (качество воды, состав продуктов питания, химические производства региона). В работе использованы методы теоретического анализа педагогической и методической литературы, обобщения педагогического опыта, моделирования, а также педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий этапы), проведённый на базе общеобразовательного учреждения. Предложена типология контекстных задач по химии, описаны этапы их решения и критерии отбора содержания. Приведены результаты педагогического исследования, проведенного на базе ГБОУ ЛНР «ЛОУ СШ № 20 имени А.В. Демехина» г. Луганска», по апробации разработанного банка контекстных задач по химии (общая выборка 64 обучающихся 8–9 классов). Доказано, что систематическое решение контекстных задач по химии значимо повышает уровень естественно-научной грамотности, понимания обучающимися связи химии с повседневной жизнью и профессиональной деятельностью. Практическая значимость исследования заключается в создании открытого банка химических задач и заданий с региональным контекстом для обучающихся основной школы, которые могут быть адаптированы учителями с учетом индивидуальных образовательных запросов и региональных особенностей.

Ключевые слова: **естественно-научная грамотность, контекстные задачи, обучение химии, 8–9 классы, производственное содержание, экологическое содержание, качество воды, состав продуктов, банк задач, межпредметные связи**

В условиях модернизации российского школьного образования одной из приоритетных целей становится формирование функциональной грамотности обучающихся и в особенности её составляющей – естественно-научной грамотности, что находит свое отражение в ФГОС ООО, ФОП ООО.

Изучив исследования последних лет [1–6], обозначаем, что в большинстве случаев естественно-научная грамотность трактуется как способность личности на основе междисциплинарного и политехнического естественно-научного знания понимать явления природы, осознавать и объяснять их влияние на окружающий мир и самого человека; получать, критически оценивать и использовать информацию о естественно-научных достижениях с целью оптимального выбора и применения механизмов и инструментов решения разнообразных проблем жизнедеятельности, осуществления научного творчества, а также собственного развития в области естествознания. Как уточняет В.В. Бохан, для предметной области «Химия» это означает не просто усвоение фактов, законов и теорий, а умение применять химические знания в реальных жизненных ситуациях – при оценке качества питьевой воды, выборе безопасных продуктов питания, понимании технологических процессов на местных предприятиях и их влиянии на экологию [2].

Проведённый нами анализ результатов итоговых оценок по химии за последние три года в образовательных учреждениях Луганской Народной Республики показывает, что наибольшие затруднения у обучающихся 9 и 11 классов вызывают задания, требующие привлечения химических знаний для объяснения явлений из повседневной жизни или оценки экологических последствий хозяйственной деятельности. Обучающиеся часто демонстрируют так называемое «мёртвое знание»: они способны воспроизвести определение, написать формулу или уравнение реакции, но затрудняются ответить на вопрос, почему не следует пить воду из-под крана без очистки или какой процесс лежит в основе умягчения воды в бытовых фильтрах. Этот разрыв между академическими знаниями и их практическим применением – одна из ключевых проблем современной методики преподавания химии.

В ряде статей [7; 8] нами обосновывается целесообразность решения на уроках химии в основной школе практико-ориентированных химических задач с межпредметным содержанием как одно из эффективных средств формирования естественно-научной грамотности у современных школьников. Однако, обобщая опыт формирования естественно-научной грамотности в советской образовательной практике [7], мы констатируем, что в методических пособиях и задачниках советского периода учителю химии настоятельно рекомендовалось решать задачи с местным/региональным компонентом. Данный вид работы считался лучшим средством политехнизации обучения, профориентации и агитации выпускников идти работать на местные производства. Производственные, сельскохозяйственные и экологические реалии конкретного региона систематически публиковались в методических сборниках для учителей химии с целью последующего изучения на уроках и во внеурочной деятельности. Анализ статей журнала «Химия в школе» за 1950–1960 годы, представленный в статье Полупаненко Е.Г. [9], свидетельствует о преобладании заданий и задач, описывающих работу не абстрактных химических процессов, а определенных производств и предприятий с указанием названий региона, конкретного завода. В аннотациях к методическим разработкам этому дается следующее обоснование: за счет заданий и задач с региональным содержанием учащиеся не только усваивают образовательную программу по предмету, но при этом у школьников формируется политехническое и экологическое мышление, ответственная гражданская позиция и готовность участвовать в улучшении социально-экономической ситуации в регионе и в стране. Таким образом, контекстной, жизненной, связанной с разрешением проблем и ситуацией из реальной жизни задаче по химии в советской методике отводилась особая дидактическая значимость. В связи с этим считаем, что опыт практики формирования естественно-научной грамотности школьников в советский период заслуживает переосмысления, апробирования и имплементации.

Однако степень разработанности проблемы формирования естественно-научной грамотности средствами контекстных задач в современной методике обучения химии представлена немногочисленными статьями [1; 2; 10; 11]. Несмотря на наличие отдельных публикаций, посвящённых использованию контекстных задач по математике и предметам естественно-научного цикла, описанию экспериментальных исследований, направленных на обоснование дидактического потенциала контекстных задач по химии с производственным и экологическим

содержанием для формирования когнитивного компонента естественно-научной грамотности обучающихся 8–9 классов посредством системного решения в ходе учебной деятельности, в научных статьях нами не выявлено.

Кроме того, М.А. Шишлова, Е.Ю. Ким также указывают в своей публикации [12] на необходимость разработки системного банка задач, адаптированных к условиям конкретного региона (с учётом местных производств, экологических проблем и бытовых реалий). При этом ученые В.А. Зеленцова, А.И. Павлютенко подчёркивают необходимость усиления прикладной направленности школьного курса химии через включение в содержание обучения задач по химии с реальным местным контекстом [1]. Все сказанное выше определяет актуальность представленной работы.

В связи с этим цель данного исследования – экспериментально проверить дидактический потенциал контекстных задач по химии с производственным и экологическим содержанием для формирования когнитивного компонента естественно-научной грамотности обучающихся 8–9 классов посредством системного решения в ходе учебной деятельности.

Объект исследования – педагогический процесс, направленный на формирование когнитивного компонента естественно-научной грамотности обучающихся 8–9 классов посредством системного решения в ходе учебной деятельности контекстных задач по химии с производственным и экологическим содержанием.

Задачей исследования является экспериментальное подтверждение дидактической ценности контекстных задач по химии с производственным и экологическим содержанием для формирования когнитивного компонента естественно-научной грамотности обучающихся 8–9 классов.

Новизна исследования обусловлена тем, что в ней впервые научно обоснована не просто типология контекстных задач по химии, а готовая к внедрению система задач с чёткими критериями отбора, методическими рекомендациями и результатами исследования, подтверждающими дидактическую ценность разработанных задач для формирования когнитивного компонента естественно-научной грамотности обучающихся 8–9 классов; предложено авторское понятие «контекстная задача по химии».

Теоретическая значимость проявляется в расширении представлений о дидактических подходах к формированию и развитию естественно-научной грамотности при решении контекстных задач; предложен трехуровневый подход к оценке степеней развития когнитивного компонента естественно-научной грамотности.

Практическая значимость проявляется в том, что в статье дается характеристика разработанного банка авторских контекстных задач с учетом особенностей и потребностей Луганского региона. Разработанный банк контекстных задач по химии может быть непосредственно использован учителями химии на уроках, факультативных занятиях, а также в системе подготовки к ОГЭ, поскольку задания с практическим контекстом включены в контрольно-измерительные материалы.

Исследование проводилось в течение 2024–2025 годов на базе ГБОУ ЛНР «ЛСШ № 20 имени А.В. Демехина» города Луганска. В нём приняли участие 64 обучающихся 8–9 классов. В эксперименте не происходило разделение обучающихся на контрольную и экспериментальную группы, поскольку внутри одной школы это было признано нецелесообразным с этической точки зрения (все обучающиеся на формирующем этапе эксперимента получили равный доступ к новому содержанию).

Методологическую основу работы составили компетентностный и деятельностный подходы, теория развития критического мышления, а также идеи контекстного обучения А.А. Вербицкого.

В ходе исследования были использованы следующие методы: теоретический анализ научно-методической литературы по проблеме; обобщение и систематизация передового педагогического опыта; моделирование (разработка банка контекстных задач); педагогический эксперимент, включающий констатирующий этап (диагностика исходного уровня естественно-научной грамотности обучающихся 8–9 классов), формирующий этап (апробация банка задач в учебном процессе) и контрольный этап (оценка динамики); методы математической статистики (критерий χ^2 Пирсона для оценки значимости различий).

Организуя исследование, мы опирались на базовое определение, что «естественно-научная грамотность обучающихся – это результат системного, междисциплинарного и практико-ориентированного естественно-научного образования, формирующего у обучающихся способность на основе естественно-научного знания понимать и объяснять явления природы, осознавать ценность и вести аргументированную дискуссию о достижениях естественных наук и их влияния на общество и человека; используя методы исследования получать, критически оценивать и применять информацию в области науки и технологий с целью оптимального решения разнообразных проблем жизнедеятельности и рефлексии ее результатов; осуществлять дальнейшее личностное и профессиональное саморазвитие» [8].

Опираясь на структуру естественно-научной грамотности обучающихся, которая представляет собой систему взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов: эмоционально-ценностного, когнитивного, деятельностного и оценочного, сущностное наполнение которых описано нами в статье «Сущность и структура естественно-научной грамотности обучающихся как педагогическая проблема» [8], в данном исследовании мы проводили сравнение по схеме «до – после» развития когнитивного компонента естественно-научной грамотности каждого учащегося.

На основании компонентного состава естественно-научной грамотности, предложенной В.О. Зинченко и Е.Г. Полупаненко [8], в табл. 1 дана характеристика уровней сформированности когнитивного компонента естественно-научной грамотности обучающихся 8–9 классов при решении контекстных задач по химии.

Таблица 1

Характеристика уровней сформированной когнитивного компонента естественно-научной грамотности обучающихся 8–9 классов при решении контекстных задач по химии

Уровень	*Характеристика*
Высокий	Обучающийся самостоятельно выделяет химическую проблему в незнакомом контексте, без ошибок записывает уравнения и проводит расчёты, даёт аргументированный вывод с учётом экологических и/или экономических последствий, предлагает альтернативные способы решения
Средний	Обучающийся выделяет химическую проблему с небольшой помощью учителя (наводящий вопрос), в основном правильно записывает уравнения, но допускает одну-две вычислительные ошибки, вывод формулирует, но не всегда учитывает все аспекты
Низкий	Обучающийся не может самостоятельно выделить химическую проблему, даже после помощи учителя ошибается в записи уравнений реакций, расчёты выполняет с грубыми ошибками или не выполняет вовсе, вывод отсутствует или не связан с химическим содержанием

На констатирующем этапе, который был проведён в сентябре 2024 года, обучающимся 8-х и 9-х классов (всего 64 человека) была предложена диагностическая работа, включающая 6 заданий, содержание которой было направлено на выявление изначального уровня сформированности когнитивного компонента естественно-научной грамотности. Задания касались оценки качества воды (жёсткость, способы очистки), анализа состава продуктов (пищевые добавки, содержание белков, жиров и углеводов) и экологических последствий работы промышленных предприятий (кислотные дожди, загрязнение водоёмов).

Результаты диагностики на контрольном этапе эксперимента показали, что лишь 17% обучающихся (11 человек) справились с заданиями на высоком уровне (без ошибок или с одной незначительной ошибкой), 41% (26 человек) – на среднем, а 42% (27 человек) – на низком. Это подтвердило необходимость целенаправленной работы по формированию естественно-научной грамотности именно в условиях данной школы.

На формирующем этапе (октябрь 2024 – апрель 2025 года) все 64 обучающихся были включены в экспериментальную работу, направленную на обеспечение овладения и практического применения естественно-научных знаний, умений и навыков для решения задач грамотного взаимодействия с окружающей средой, продуктивного использования достижений науки и техники, личностного и профессионального роста. Экспериментальная часть реализовывалась как на уроках химии, так и на внеурочных занятиях. Ведущим дидактическим средством выступал разработанный банк контекстных задач по химии.

В рамках нашего исследования мы разделяем мнение М.А. Ахметова на сущность контекстной задачи по химии, содержание которой моделирует реальную жизненную или производственную ситуацию, требующую от учащегося привлечения химических знаний, анализа информации из разных источников, принятия обоснованного решения и, возможно, выполнения расчётов или составления уравнений реакций [10]. Контекстная задача, по мнению В.В. Серикова [13], представляет собой мотивационную задачу, химическое содержание которой «спрятано» в бытовую или профессиональную обстановку, и учащемуся необходимо сначала распознать химическую проблему, а затем решить её, используя освоенные знания и умения. Опираясь на определение контекстных задач в аспекте математического образования, предложенное В.А. Далингер [11], под контекстными задачами по химии мы понимаем задачи, целью которых является разрешение стандартной или нестандартной ситуации (предметной, межпредметной или практической) посредством нахождения соответствующего способа решения с обязательным использованием химических знаний.

Для 8–9 классов мы выделили три типа контекстных задач в зависимости от источника содержания и характера деятельности обучающихся. Задачи первого типа – «бытовые» – связаны с повседневными действиями (приготовление пищи, очистка воды, использование моющих средств, хранение продуктов). Задачи второго типа – «производственные» – моделируют ситуации, возникающие на реальных химических предприятиях, очистных сооружениях, в сельском хозяйстве Луганщины. Задачи третьего типа – «экологические» – требуют оценки влияния химических процессов на окружающую среду и поиска способов снижения негативного воздействия с учётом местной специфики.

Особое внимание при отборе содержания контекстных задач мы уделяли трём тематическим кластерам: качество воды, состав продуктов питания и химические производства Луганского региона. Выбор этих кластеров обусловлен:

Таблица 2

Структура банка контекстных задач по химии для 8–9 классов
(на примере ГБОУ ЛНР «ЛСШ № 20 имени А.В. Демехина» г. Луганска»)

Тематический кластер	*Разделы курса химии*	*Типы задач*	*Количество задач в банке*
Качество воды и водоподготовка	Вода, растворы, основания, соли, химические реакции	бытовые, производственные, экологические	18
Состав продуктов питания и пищевые добавки	Важнейшие классы неорганических соединений, органические вещества (белки, жиры, углеводы)	бытовые, производственные	15
Химические производства и экология региона	Химические производства, охрана окружающей среды, кислоты, оксиды, соли	производственные, экологические	12
Итого:			45

– во-первых, их актуальностью для повседневной жизни обучающихся школы № 20 и их семей,

– во-вторых, их присутствием в содержании школьного курса химии 8–9 классов (темы «Вода. Растворы. Основания», «Химия и пища», «Химические производства»),

– в-третьих, возможностью привлечения реальных данных о местных предприятиях, таких как Луганский водоканал, хлебокомбинат, молокозавод, а также промышленные зоны города.

В табл. 2 приведена общая структура разработанного банка контекстных задач с указанием тем курса, типов задач и примерного количества заданий по каждому кластеру.

Банк заданий включает 45 задач различного уровня сложности. Каждая задача снабжена методическим паспортом: указан класс (8 или 9), тема урока, тип задачи, предполагаемое время решения (от 7 до 20 минут), форма работы (индивидуальная, парная, групповая) и ожидаемый результат. Приведём пример контекстной задачи из кластера «Качество воды», которая была разработана с учётом реальной ситуации водоснабжения в городе Луганске. Обучающимся предлагается следующий текст: «Семья Петровых проживает в многоквартирном доме в Луганске. Они заметили, что при кипячении воды в чайнике образуется обильный белый налёт, а мыло плохо пенится. Мама попросила помочь выбрать фильтр для воды. В магазине есть три типа фильтров: фильтр-кувшин с картриджем на основе активированного угля, ионообменный фильтр и обратноосмотическая система. В паспорте качества воды из городского водопровода указано: жёсткость общая – 7,5°Ж (при норме не более 7°Ж), содержание железа – 0,8 мг/л (норма до 0,3 мг/л), остаточный хлор – 0,5 мг/л.

Задание:

1) объясните причину образования накипи и плохого пенообразования мыла;

2) определите, какой из трёх типов фильтров наиболее эффективен для снижения жёсткости воды, и обоснуйте свой выбор химической реакцией (запишите уравнение ионообмена);

3) предложите бюджетный способ временного умягчения воды в домашних условиях и объясните его с химической точки зрения».

Эта задача требует от обучающихся не только воспроизведения знаний о жёсткости воды и солях кальция, но и анализа реальных цифр из водопроводной ведомости, сравнения технологий очистки и принятия практического решения.

Другой пример – задача из кластера «Химические производства и экология региона». Обучающимся сообщается, что на одном из промышленных предприятий Луганска (условно – завод строительных материалов) при производстве цемента в атмосферу выбрасываются оксиды серы (IV) и азота (IV). Обучающимся предлагается:

1) написать уравнения образования кислотных оксидов при сжигании топлива, содержащего серу, и при высокотемпературном окислении азота воздуха;

2) объяснить механизм образования кислотных дождей и их влияние на здания, памятники и почву в городской черте;

3) предложить два способа снижения выбросов оксидов серы на предприятии (с написанием уравнений реакций нейтрализации);

4) оценить, почему в районе школы № 20 (расположенной в центральном районе Луганска) нет значительных кислотных повреждений зданий, несмотря на наличие промышленных зон в городе (дать метеорологическое и химическое обоснование).

Эта задача интегрирует знания из химии, географии и биологии, что особенно важно для формирования естественно-научной грамотности в целом.

Важную роль в методике работы с контекстными задачами по химии играет структура учебного занятия. Нами был разработан алгоритм из пяти этапов.

Первый этап – погружение в контекст: обучающиеся читают описание ситуации, обсуждают её в парах, определяют, какие химические явления или процессы в ней скрыты.

Второй этап – выделение химической проблемы и формулировка вопросов: обучающиеся самостоятельно (с направляющей помощью учителя) формулируют от двух до пяти вопросов, на которые нужно ответить для разрешения ситуации.

Третий этап – актуализация необходимых знаний: краткое повторение (или мини-лекция учителя) по тем разделам химии, которые потребуются для решения.

Четвёртый этап – самостоятельное решение задачи (индивидуально или в группах), включая расчёты, написание уравнений, построение таблиц или диаграмм.

Пятый этап – защита решения и рефлексия: обучающиеся представляют свои ответы, сравнивают разные варианты решений, обсуждают, какие дополнительные знания им потребовались и как полученные навыки можно применить в других жизненных ситуациях. В табл. 3 представлено распределение времени по этапам при решении одной контекстной задачи на уроке продолжительностью 45 минут.

Таблица 3

Примерное распределение учебного времени при решении контекстной задачи по химии в 8–9 классах

Этап	*Содержание деятельности обучающихся*	*Длительность (мин)*
1	Чтение и первичное обсуждение контекста задачи в парах	5
2	Самостоятельное выделение химических проблем и формулировка вопросов	5
3	Актуализация знаний (фронтальная беседа или краткое объяснение учителя)	7
4	Решение задачи (письменные расчёты, уравнения, анализ данных)	15
5	Презентация решений, межгрупповая дискуссия, рефлексия	8

Для систематической работы с контекстными задачами нами был разработан «Дневник юного химика-исследователя», куда обучающиеся школы № 20 в течение 2024–2025 учебных годов вносили свои решения. Объем дневника определяется по числу задач, на каждой странице указан контекст ситуации, оставлены места для формулировки проблемы, записи уравнений, расчётов и вывода. Ведение такого дневника позволяет, во-первых, отслеживать прогресс каждого учащегося, во-вторых, создаёт базу для повторения и обобщения перед итоговой оценкой.

В табл. 3 приведены критерии оценки уровня сформированности естественно-научной грамотности при решении контекстных задач, которые использовались в процессе эксперимента.

На контрольном этапе педагогического эксперимента, который был проведён в мае 2025 года, обучающимся 8–9 классов ГБОУ ЛНР «ЛСШ № 20 имени А.В. Демехина г. Луганска (те же 64 человека) была предложена итоговая диагностическая работа. Она аналогична по структуре констатирующему срезу, но с другим фактическим содержанием.

Работа включала 6 заданий, также сгруппированных по трём кластерам: качество воды, состав продуктов питания, химические производства и экология. При этом если на констатирующем этапе использовались абстрактные или обобщённые данные, то на контрольном этапе все цифры и названия были максимально приближены к реальным источникам, отчёты Луганского водоканала за 2025 год, этикетки продуктов из ближайшего к школе супермаркета, а также опубликованные данные о выбросах промышленных предприятий Луганска (в обобщённом виде, без указания конкретных владельцев, в учебных целях). Такое решение позволило оценить не просто заученные алгоритмы решения, а способность обучающихся переносить освоенные способы действия в новый, но реальный контекст.

Результаты контрольного этапа показали положительную динамику развития естественно-научной грамотности, в частности ее когнитивного компонента. Количество обучающихся, показавших высокий уровень, возросло с 11 человек (17%) на констатирующем этапе до 26 (41%) на контрольном. Количество обуча-

ющихся со средним уровнем увеличилось с 26 (41%) до 30 человек (47%), тогда как число обучающихся с низким уровнем сократилось с 27 человек (42%) до 8 (12%). Таким образом, доля обучающихся, не справляющихся с контекстными заданиями (низкий уровень), уменьшилась в 3,5 раза, а количество обучающихся с высоким уровнем более чем удвоилось.

Для проверки статистической значимости различий между распределениями на констатирующем и контрольном этапах был использован критерий χ^2 Пирсона. Вычисленное значение χ^2 составило 18,74, что превышает критическое значение для числа степеней свободы 2 (5,99 при $\alpha = 0,05$), следовательно, различия являются статистически значимыми ($p < 0,05$). Это доказывает эффективность систематического использования разработанного банка контекстных задач для формирования когнитивного компонента естественно-научной грамотности у обучающихся 8–9 классов.

Особо следует отметить качественные изменения в ответах обучающихся. На констатирующем этапе большинство школьников либо отказывались от выполнения заданий, требующих объяснения причин явлений (например, «почему мыло плохо мылится в жёсткой воде»), либо давали формальные определения («потому что вода жёсткая»), то на контрольном этапе обучающиеся стали приводить развёрнутые объяснения с указанием конкретных ионов (Ca^{2+}, Mg^{2+}), описывать химизм образования накипи, ссылаться на реальные нормативы ПДК. Например, в ответах на задачу о выборе фильтра для воды многие обучающиеся не просто называли ионообменный фильтр, но и писали уравнение обмена ионов кальция на ионы натрия, а также сравнивали стоимость и удобство разных типов фильтров, демонстрируя элементы экономического мышления. В задачах экологического содержания обучающиеся научились не просто констатировать вред выбросов, но и предлагать конкретные способы их улавливания (известкование, каталитическая нейтрализация) с соответствующими уравнениями реакций.

Анализ рефлексивных записей в «Дневнике юного химика-исследователя», который обучающиеся вели на протяжении всего эксперимента, показал, что наиболее сложным для них этапом было не само решение (расчёты и уравнения), а первый этап – выделение химической проблемы из бытового или производственного контекста. В начале эксперимента только 12% обучающихся могли самостоятельно, сформулировать, какое химическое знание требуется применить. К концу эксперимента этот показатель вырос до 68%. Некоторые обучающиеся (7 человек из 64), в рамках внеурочной деятельности, подготовили мини-проекты по мониторингу качества воды в разных районах Луганска. Они использовали тест-системы, что выходит за рамки обязательной программы и свидетельствует о сформированной внутренней мотивации к изучению предмета.

Подводя итоги исследования, конкретизируем основные результаты, которые доказывают достижение поставленной цели – выявление дидактического потенциала контекстных задач по химии с производственным и экологическим содержанием для формирования когнитивного компонента естественно-научной грамотности обучающихся 8–9 классов посредством системного решения в ходе учебной деятельности.

Во-первых, контекстные задачи по химии с производственным и экологическим содержанием, ориентированные на решение реальных ситуаций из жизни и производства, описывающие региональную проблематику, целесообразно использовать для развития когнитивного компонента естественно-научной грамотности у обучающихся основной школы, так как их решение позволяет решать следующие образовательные задачи:

– посредством описания в задаче незнакомого контекста обучающийся учится самостоятельно выделяет химическую проблему, предполагает варианты и алгоритмы ее решения, выбирает оптимальные способы решения;

– посредством логических связей и межпредметной интеграции содержания контекстной задачи она становится источником освоения нового практико-ориентированного знания, т. е. переводит комплекс приобретённых знаний, умений и навыков в новое, приобретенное собственно обучающимся знание;

– посредством объединения в единый контекст законов, явлений, терминов по химии и сопоставления с реальными жизненными ситуациями обучающийся учится проецировать полученные научные знания на практику, принимать научно обоснованные решения для решения бытовых проблем, отождествлять полученную учебную информацию с конкретной производственной или экологической сферой;

– посредством проблемного содержания контекстной задачи по химии формировать критическое мышление, умения анализировать факты и явления, сопоставлять и критически оценивать оперируемую информацию, давать оценочные суждения, понимать и уметь находить научные решения региональных экологических и производственных проблем;

– посредством промышленного и экологического содержания контекстной задачи по химии моделировать будущую профессиональную деятельность.

Во-вторых, проведенный эксперимент подтвердил, что контекстные задачи по химии с производственным и экологическим содержанием являются эффективным дидактическим средством формирования естественно-научной грамотности обучающихся 8–9 классов при условии их систематического включения в учебный процесс (не реже 1–2 задач в неделю). Системное и систематическое решение подобного рода задач целесообразно для формирования устойчивого навыка анализировать условия задачи, понимать сущность ее контента, сопоставлять анализируемую информацию со знаниями из других областей наук, искать логические взаимосвязи и планировать этапы решения, осуществлять рефлексию собственных достижений.

В-третьих, предложенный алгоритм работы с контекстными задачами по химии, включающий пять этапов (погружение, выделение проблемы, актуализация знаний, решение, рефлексия), показал свою эффективность в достижении поставленной в эксперименте цели (формирование когнитивного компонента естественно-научной грамотности). В ходе эксперимента доказано, что существенные изменения в когнитивной сфере обучающихся происходили за счет синергетического эффекта от поэтапного вовлечения обучающихся в решение описанной в задаче проблемы; формирования умений оперативно находить способы решения нетипичных проблем; развития алгоритмического мышления, как фундамента научного мышления; систематичного развития логических навыков обработки и интерпретации учебной информации; создания условий для самостоятельного открытия нового знания; организации образовательной деятельности направленной на формирование представлений о связи химической науки с реальными процессами на производстве и в жизни.

В-четвертых, использование «Дневника юного химика-исследователя» показало свою практическую состоятельность. Такая форма работы с контекстными задачами по химии позволяет оперативно отслеживать прогресс и проводить рефлексию развития когнитивного компонента естественно-научной грамотности у обучающихся 8–9 классов. Способствует развитию навыка самоорганизации обучения, позволяя ученику систематически фиксировать прогресс в решении контекстных задач по химии, самостоятельно осмысливать варианты решеных задач, использовать их в качестве опоры для поиска новых алгоритмов и подтверждения верности научного поиска, анализировать собственные учебные достижения, видеть ошибки и причинно-следственные связи, которые привели к этому.

В-пятых, работа с контекстными задачами способствует повышению результативности обучения не только в аспекте достижения обучающимися предметных результатов, но и развитию критического мышления, умения работать с информацией из разных источников, принимать обоснованные решения в бытовых и гражданских ситуациях (например, выбор фильтра для воды или оценка экологических рисков). Результаты влияния систематического решения контекстных задач по химии на формирование мотивационного и других компонентов естественно-научной грамотности будут описаны нами в последующих статьях.

Разработанный нами банк из 45 задач, сгруппированный по трём тематическим кластерам – качество воды, состав продуктов питания, химические производства региона – может быть успешно использован в любой школе Луганской Народной Республики и других регионах с аналогичной структурой водоснабжения и промышленности при условии локальной адаптации цифровых данных и названий предприятий.

Материалы данной статьи будут полезны ученым и практикам, развивающим научные аспекты проблемы формирования естественно-научной грамотности, учителям в качестве методических рекомендаций по формированию естественно-научной грамотности на уроках химии, студентам педагогических вузов при изучении методики преподавания химии.

Перспективы дальнейшего исследования, мы видим в расширении банка контекстных задач по органической химии для обучающихся 10 класса (полимеры, лекарства, моющие средства), а также в разработке аналогичных банков для других естественно-научных предметов (биологии, физики, географии) с целью создания междисциплинарного общего сборника контекстных задач, направленного на формирование функциональной грамотности в целом. Кроме того, планируется создание электронного ресурса (сайта или телеграм-бота), где обучающиеся образовательных учреждений смогут самостоятельно проверять свои решения контекстных задач, получая автоматическую обратную связь. Также целесообразно провести более длительное лонгитюдное исследование (3–4 года) для оценки устойчивости результатов формирования основных компонентов естественно-научной грамотности и их корреляцию с результатами государственной итоговой аттестации по химии в 9 и 11 классах.

Таким образом, системное использование контекстных задач по химии с производственным и экологическим содержанием доказало свою эффективность в формировании когнитивного компонента естественно-научной грамотности обучающихся основной школы.

Библиографический список

1. Зеленцова В.А., Павлютенко А.И. Формирование у обучающихся естественно-научной грамотности на уроках химии. *Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования»*. 2023; № 1 (17): 30–39. Available at: https://koirojournal.ru/realises/g2023/05apr2023/kvo104/
2. Бохан В.В. Контекстные задачи как способ формирования химических компетенций. *Химия в школе*. 2020; № 9: 43–48.
3. Опанасенко Н.Ю., Терсакова А.А. Естественнонаучная грамотность как компонент функциональной грамотности и способы её формирования. *Экономика и социум*. 2024; № 10-1 (125): 778–782. Available at: https://a78cf8ac-3ef5-4670-8fcd-a900ec94fdfb.filesusr.com/

4. Попова О.В., Беликова Р.М., Новолодская Е.Г. Естественно-научный компонент функциональной грамотности обучающихся: теория и практика формирования и развития. *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. 2023: № 1: 48–66. DOI: 10.24412/2304-120X-2023-11004.
5. Талышева И.А., Асхадуллина Н.Н., Халиуллина Л.Р. Сущностные характеристики понятия «естественно-научная грамотность обучающихся». *Международный научно-исследовательский журнал.* 2023; № 8 (134). DOI: 10.23670/IRJ.2023.134.74.
6. Шимко Е.А. Условия формирования и диагностики отдельных компонентов естественнонаучной грамотности учащихся. *Школьные технологии*. 2019; № 2: 102–112.
7. Зинченко В.О., Полупаненко Е.Г. Формирование естественно-научной грамотности школьников средствами практико-ориентированных химических задач с межпредметным содержанием: опыт советской практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2026; № 1 (116): 161–165. DOI: 10.24412/1991-5497-2026-1116-161-165.
8. Зинченко В.О., Полупаненко Е.Г. Сущность и структура естественно-научной грамотности обучающихся как педагогическая проблема. *Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири*. 2026; № 1 (27): 100–109.
9. Полупаненко Е.Г. Формирование естественнонаучных компетенций школьников на базе отечественной практики 50–60-х гг. XX в. *Грани познания*. 2024; № 3(92): 22–27.
10. Ахметов М.А. Секреты контекстной задачи. *Школьные технологии.* 2017; № 1: 78–82.
11. Далингер В.А. Контекстные задачи как средство реализации прикладной направленности школьного курса математики. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований.* 2013; № 10-1: 112–113.
13. Сериков В.В. *Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем.* Москва: Логос, 1999.
12. Шишлова М.А., Ким Е.Ю. Региональный компонент в школьном химическом образовании. *Международный журнал экспериментального образования*. 2014; № 12: 64–65. Available at: https://expeducation.ru/ru/article/view?id=6293)

References

1. Zelencova V.A., Pavlyutenko A.I. Formirovanie u obuchayuschihsya estestvenno-nauchnoj gramotnosti na urokah himii. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Kaliningradskij vestnik obrazovaniya»*. 2023; № 1 (17): 30-39. Available at: https://koirojournal.ru/realises/g2023/05apr2023/kvo104/
2. Bohan V.V. Kontekstnye zadachi kak sposob formirovaniya himicheskih kompetencij. *Himiya v shkole*. 2020; № 9: 43-48.
3. Opanasenko N.Yu., Tersakova A.A. Estestvennonauchnaya gramotnost' kak komponent funkcional'noj gramotnosti i sposoby ee formirovaniya. *`Ekonomika i socium*. 2024; № 10-1 (125): 778-782. Available at: https://a78cf8ac-3ef5-4670-8fcd-a900ec94fdfb.filesusr.com/
4. Popova O.V., Belikova R.M., Novolodskaya E.G. Estestvenno-nauchnyj komponent funkcional'noj gramotnosti obuchayuschihsya: teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya. *Koncept.* Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2023: № 1: 48-66. DOI: 10.24412/2304-120X-2023-11004.
5. Talysheva I.A., Ashadullina N.N., Haliullina L.R. Suschnostnye harakteristiki ponyatiya «estestvenno-nauchnaya gramotnost' obuchayuschihsya». *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2023; № 8 (134). DOI: 10.23670/IRJ.2023.134.74.
6. Shimko E.A. Usloviya formirovaniya i diagnostiki otdel'nyh komponentov estestvennonauchnoj gramotnosti uchaschihsya. *Shkol'nye tehnologii*. 2019; № 2: 102-112.
7. Zinchenko V.O., Polupanenko E.G. Formirovanie estestvenno-nauchnoj gramotnosti shkol'nikov sredstvami praktiko-orientirovannyh himicheskih zadach s mezhpredmetnym soderzhaniem: opyt sovetskoj praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026; № 1 (116): 161-165. DOI: 10.24412/1991-5497-2026-1116-161-165.
8. Zinchenko V.O., Polupanenko E.G. Suschnost' i struktura estestvenno-nauchnoj gramotnosti obuchayuschihsya kak pedagogicheskaya problema. *Voenno-pravovye i gumanitarnye nauki Sibiri.* 2026; № 1 (27): 100-109.
9. Polupanenko E.G. Formirovanie estestvennonauchnyh kompetencij shkol'nikov na baze otechestvennoj praktiki 50-60-h gg. XX v. *Grani poznaniya*. 2024; № 3(92): 22-27.
10. Ahmetov M.A. Sekrety kontekstnoj zadachi. *Shkol'nye tehnologii.* 2017; № 1: 78-82.
11. Dalinger V.A. Kontekstnye zadachi kak sredstvo realizacii prikladnoj napravlennosti shkol'nogo kursa matematiki. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij.* 2013; № 10-1: 112-113.
13. Serikov V.V. *Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskih sistem.* Moskva: Logos, 1999.
12. Shishlova M.A., Kim E.Yu. Regional'nyj komponent v shkol'nom himicheskom obrazovanii. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2014; № 12: 64-65. Available at: https://expeducation.ru/ru/article/view?id=6293)

Статья поступила в редакцию 04.07.26

УДК 378.147:004 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-156-162

Boronenko T.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department, Pushkin Leningrad State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: kafivm@lengu.ru*
Fedotova V.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pushkin Leningrad State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: vera1983@yandex.ru*

INSTRUCTIONAL DESIGN TECHNOLOGY FOR ONLINE COURSES FOR GENERATION Z AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ECOSYSTEM. The paper focuses on bridging the gap between the linear structure of traditional online courses and the non-linear cognitive needs of Generation Z in the context of the digitalization of education. The purpose of the study is to develop and methodologically substantiate a technology for designing online courses for the current generation of young people within the paradigm of a digital educational ecosystem. The methodological framework includes a praxeological analysis of an online course as a digital educational ecosystem, pedagogical design of the ecosystem, and conceptual modeling of the teacher's roles within it. The authors propose a technology for designing an online course, which is a cyclic six-stage process. This cycle includes the semantic-target, diagnostic, architectural-design, technological, testing, and analytical-reflective stages. Each subsequent cycle ensures the evolutionary development of the educational environment based on the analysis of digital traces and pedagogical reflection. A new professional identity of the teacher is substantiated, which includes the roles of an environment architect, educational data analyst, and mentor-moderator. It is proved that the digital educational ecosystem designed by the teacher when creating an online course implements the idea of learners' development through the systematic interaction of its components, due to the conscious and reflective creation of conditions for revealing the individual potential of each learner, taking into account current socio-economic factors. The results of the study can be applied in the system of general, secondary vocational, and higher education when developing electronic educational courses, as well as in the system of additional professional education when implementing programs aimed at creating a digital educational environment.

Keywords: **Generation Z, online course, digital educational ecosystem, ecosystem approach, pedagogical design, teacher-architect, personalization of learning**

Т.А. Бороненко*, д-р пед. наук, проф., зав. каф., Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, E-mail: kafivm@lengu.ru*
В.С. Федотова*, канд. пед. наук, доц., Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург*

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОНЛАЙН-КУРСОВ ДЛЯ ПОКОЛЕНИЯ Z КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ

Статья посвящена решению проблемы устранения противоречия между линейной структурой традиционных онлайн-курсов и нелинейными когнитивными запросами поколения Z в условиях цифровизации образования. Цель исследования заключается в разработке и методическом обосновании технологии проектирования онлайн-курсов для современного поколения молодежи в парадигме цифровой образовательной экосистемы. Методологическую основу составили праксиологический анализ онлайн-курса как цифровой образовательной экосистемы, педагогическое проектирование экосистемы и концептуальное моделирование ролей педагога в ней. Авторами предложена технология проектирования онлайн-курса, представляющая собой циклический шестиступенчатый процесс, который включает смыслоцелевой, диагностический, архитектурно-проектировочный, технологический, апробационный и аналитико-рефлексивный этапы. Каждый последующий цикл обеспечивает эволюционное развитие образовательной среды на основе анализа цифровых следов и педагогической рефлексии. Обоснована новая профессиональная идентичность педагога, определяющая его в роли архитектора экосистемы, аналитика образовательных данных и наставника-модератора. Доказано, что проектируемая педагогом при создании онлайн-курса цифровая образовательная эко-

система реализует идею развития обучающихся через системное взаимодействие ее компонентов за счет осознанного и рефлексивного создания условий раскрытия индивидуального потенциала каждого обучающегося с учетом актуальных социально-экономических факторов. Результаты исследования найдут применение в системе общего, среднего профессионального и высшего образовании при разработке электронных учебных курсов, в системе дополнительного профессионального образования при реализации программ, направленных на создание цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: **поколение Z, онлайн-курс, цифровая образовательная экосистема, экосистемный подход, педагогическое проектирование, педагог-архитектор, персонализация обучения**

Актуальность исследования определяется тем фактом, что цифровая образовательная среда переживает на современном этапе развития качественный сдвиг. В отличие от первоначально сложившейся тенденции на увеличение числа оцифрованных лекций, практических заданий, тестов сегодня внимание научно-педагогического сообщества смещается в сторону продуманной организации учебного процесса в ней. Как показала практика, непосредственный перенос бумажных и аудиторных форматов в «цифру» лишь тиражировал их системные изъяны: пассивность слушателей, фрагментарность обратной связи и негибкость учебных модулей. Само по себе существование электронного контента и линейная композиция материалов в составе онлайн-курса не гарантируют подлинного качества образования и выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов.

Современные технологии и цифровые платформы предлагают большие возможности: адаптивные алгоритмы, аналитику вовлеченности, инструменты для совместной работы. В этой связи становится актуальной научная проблема активного использования этого потенциала в разработке нового уровня онлайн-курсов. Особенно это важно при работе с поколением Z, чьи когнитивные паттерны и образовательные ожидания радикально отличаются от установок предшествующих поколений.

Цель исследования – разработать и научно обосновать технологию проектирования онлайн-курсов, ориентированную на когнитивный профиль поколения Z и реализованную в логике цифровой образовательной экосистемы.

Задачи исследования:

1. Охарактеризовать когнитивно-поведенческие особенности поколения Z, детерминирующие образовательные запросы и паттерны потребления цифрового контента его представителями.
2. Раскрыть дидактический потенциал экосистемного подхода как средства преодоления противоречия между линейной архитектурой традиционных онлайн-курсов и нелинейными образовательными потребностями зумеров.
3. Сконструировать и описать технологию проектирования онлайн-курса, основанную на циклическом экосистемном подходе и включающую шесть взаимосвязанных этапов.
4. Обосновать трансформированную роль педагога как архитектора цифровой образовательной экосистемы, способного адаптировать онлайн-среду к индивидуальным траекториям обучающихся.

Объект исследования – процесс проектирования онлайн-курсов в цифровой образовательной среде.

Предмет исследования – технология проектирования онлайн-курсов для поколения Z в парадигме цифровой образовательной экосистемы.

Проблема когнитивно-поведенческих особенностей поколения Z активно разрабатывается в современных исследованиях. С.В. Мартыненко рассматривает данное поколение как уникальное, выросшее в мире цифровых технологий, что накладывает отпечаток на особенности восприятия учебного материала и предпочтения к потреблению онлайн-контента [1]. Психологический портрет дополняют выводы С.С. Малетина, указывающего на приоритет личного пространства и выраженный индивидуализм зумеров [2]. В свою очередь, Е.А. Зверева и В.А. Хворова фиксируют специфику их медиапотребления: запрос на лаконичность, иронию и емкие смысловые доминанты в заголовках [3]. Для нивелирования рисков «клипового мышления» Н.В. Бужинская с соавторами предлагают смещать фокус на практико-ориентированные задачи [4].

Сегодня требуется не просто обновление инструментария проектирования онлайн-курсов, а смена самой логики их создания: переход от «продукта» к архитектуре живой, эволюционирующей образовательной экосистемы. Данное исследование посвящено разработке технологии такого проектирования.

Однако никакие инновации не отменяют организационного и культурного контекста. Цифра не подменит собой личность. Успешная трансформация среды требует инвестиций в человеческий капитал: в повышение педагогического мастерства, развитие культуры наставничества и создание атмосферы подлинного сотворчества обучающихся и педагога в диалоговом взаимодействии в учебном процессе. Актуальность обновления технологии проектирования онлайн-курсов определяется также необходимостью переосмысления профессиональной идентичности педагога в условиях, когда искусственный интеллект и адаптивные алгоритмы берут на себя рутинные функции тиражирования и администрирования контента.

Методологическую базу исследования составляют классические и современные труды отечественных ученых в области педагогики и дидактики. Дидактический потенциал виртуального пространства, раскрытый в работах И.В. Роберт, демонстрирует трансформацию технологий из вспомогательного инструмента в органичную, всепроникающую среду образовательного процесса [5]. Наконец, личностно ориентированная парадигма А.В. Хуторского с ее акцентом на ключевые компетенции и право студента на выбор образовательной траектории, задает вектор для конструирования гибких учебных маршрутов [6].

В зарубежной академической традиции проблематика раскрывается через призму сетевых и адаптивных моделей. Коннективистский подход (К. Дюк, Г. Харпер и М. Джонстон) теоретически обосновывает необходимость обучения в распределенных сетях [7]. Эмпирическую базу для персонализации дают исследования П. Брусиловского и К. Пейло, доказавшие эффективность адаптивных веб-систем [8]. Фундаментальная модель «Сообщества исследования», разработанная Д.Р. Гаррисон и У. Арчер, выводит на первый план когнитивное, социальное и педагогическое присутствие в качестве ключевых детерминант успешного онлайн-обучения [9], тогда как труды К. Геродоту, М. Шарплз и коллег систематизируют контуры инновационных педагогик будущего [10].

В исследованиях, посвященных экосистемному подходу, по мнению С.Е. Мансуровой, цифровая образовательная экосистема рассматривается как распределенная система достоверного верифицированного образовательного контента, сервисов, платформ, сетевого взаимодействия участников образовательного процесса и всех заинтересованных лиц, формирующая такую среду, которая позволяет проектировать разноуровневую учебную деятельность [11].

Следует заметить, что, несмотря на значительный объем накопленных знаний по проектированию развивающих цифровых образовательных сред, остается недостаточно разработанной технология проектирования онлайн-курсов, которая синтезировала бы экосистемный подход, представления о когнитивном профиле поколения Z и принципы циклического педагогического проектирования.

Научная новизна исследования заключается в следующем: разработана технология проектирования онлайн-курсов для поколения Z, представляющая собой циклический шестиступенчатый процесс (смысло-целевой, диагностический, архитектурно-проектировочный, технологический, апробационный, аналитико-рефлексивный этапы), каждый виток которого обеспечивает эволюционное развитие цифровой образовательной среды; обоснована составная профессиональная идентичность педагога в парадигме цифровой образовательной экосистемы, включающая три взаимосвязанные роли: архитектора экосистемы, аналитика образовательных данных и наставника-модератора; раскрыта ценностно-этическая природа педагогического проектирования цифровой образовательной экосистемы.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что оно углубляет представления о дидактической специфике поколения Z и её влиянии на архитектуру цифровой образовательной среды; развивает экосистемный подход в педагогике, переводя его из разряда концептуальных метафор в плоскость конкретной методологии проектирования онлайн-курсов; расширяет теорию педагогического проектирования за счёт введения понятия «образовательной спирали» как механизма непрерывной эволюции цифровой образовательной среды; вносит вклад в осмысление трансформации профессиональной идентичности педагога в условиях цифровизации, преодолевая технократическую редукцию роли учителя до оператора платформы.

Практическая значимость исследования определяется применимостью полученных результатов: в практике разработки адаптивных онлайн-курсов для обучающихся поколения Z в системе общего, среднего профессионального и высшего образования; в деятельности методистов и педагогических дизайнеров при конструировании цифровых образовательных ресурсов; в системе повышения квалификации педагогических кадров – для подготовки преподавателей к работе в парадигме цифровой образовательной экосистемы; при создании специализированных ИИ-платформ для конструирования онлайн-курсов, где педагогическая логика должна быть эксплицитно транслирована в алгоритмическую форму.

На теоретико-аналитическом уровне анализ научной литературы по проблематике поколения Z, экосистемных моделей в образовании и педагогического дизайна позволил очертить степень разработанности темы и точно сформулировать исследовательские задачи. Праксиологический подход обеспечил рассмотрение онлайн-курса не как изолированного продукта, а как целостной, динамически функционирующей подсистемы в рамках цифровой образовательной экосистемы, действия в которой можно оценивать в праксиологических характеристиках эффективности, результативности, технологичности, валеологичности и других. На уровне специального инструментария методы педагогического проектирования легли в основу разработки циклической шестиступенчатой технологии конструирования курса. Концептуальное моделирование дало возможность визуализировать архитектурную схему экосистемы и концептуализировать составную профессиональную идентичность педагога как многокомпонентную структуру.

Теоретические основания проектирования онлайн-курсов для поколения Z в парадигме цифровой образовательной экосистемы

Особенности поколения Z как фактор трансформации архитектуры онлайн-курсов рассматриваются в исследованиях отечественных [1–4] и зарубежных авторов [7]. Ученые называют причины особенностей поведения данного поколения обучающихся, обосновывая это тем, что современная обра-

зовательная реальность переживает глубокую трансформацию, обусловленную совокупностью социокультурных, технологических и антропологических сдвигов планетарного масштаба. На смену индустриальной модели образования, ориентированной на стандартизацию, репродукцию знаний и линейную передачу опыта, приходит постцифровая образовательная среда, характеризуемая высокой динамичностью, нелинейностью, мультиагентностью и экосистемной организацией. В этих условиях образование перестаёт быть замкнутым институциональным процессом и превращается в открытое сетевое, многомерное пространство взаимодействия, где границы между формальным, неформальным и информальным обучением неуклонно размываются.

Центральным фактором трансформации выступает смена поколений: в образовательное поле массово входит поколение Z – первое поколение «цифровых аборигенов», чьё когнитивное и социальное становление протекало в условиях тотальной цифровизации, мгновенной коммуникации и информационного изобилия. Данное обстоятельство кардинально меняет не только содержание и формы учебного взаимодействия, но и саму онтологию образовательного процесса. Образовательная среда сегодня конституируется не столько внешними институциональными условиями, сколько внутренними запросами, поведенческими особенностями и ценностными установками нового поколения обучающихся, что требует фундаментального переосмысления архитектуры онлайн-курсов.

Поколение Z, согласно общепринятой периодизации, – это люди, родившиеся в промежутке с середины 1990-х до начала 2010-х годов. Это первое поколение, чьё социокультурное формирование проходило в условиях повсеместной цифровизации, глобальной сетевой связности и мультимодального информационного потока. Подобная социокультурная специфика обусловила формирование у его представителей устойчивых когнитивных, коммуникативных и ценностных паттернов, существенно отличающихся от моделей предшествующих поколений.

С точки зрения когнитивной архитектуры для поколения Z характерна высокая скорость переработки визуально-пространственной информации при одновременном снижении устойчивости внимания к линейным, вербально-логическим структурам. Исследования в области нейропсихологии указывают на формирование так называемого «гипертекстового мышления» – способности к параллельному восприятию множества информационных потоков, быстрому переключению между задачами и интуитивному ориентированию в сложных сетевых структурах. Однако эта же особенность сопряжена с трудностями при выполнении длительных монотонных задач, требующих глубокой концентрации и аналитической рефлексии. Таким образом, традиционные формы подачи учебного материала в онлайн-курсах – протяжённые видеолекции, объёмные текстовые модули, последовательные алгоритмы – оказываются когнитивно неадекватными для большинства представителей этого поколения.

А.В. Пономарев и соавторы [12] рассматривают когнитивную культуру поколения Z как системный фактор трансформации педагогических систем. Авторы выявляют устойчивую взаимосвязь между такими феноменами, как клиповое сознание, визуальное мышление и эмоциональный интеллект, и показывают их проявление не только на нейропсихологическом уровне, но и в ценностно-мотивационной сфере, поведенческих паттернах и коммуникативных установках. Особую значимость работе придаёт вывод о необходимости адаптации образовательного процесса к этим особенностям через институционализацию интерактивного педагогического взаимодействия, геймификацию и проектирование индивидуальных образовательных траекторий.

В сфере коммуникации доминируют принципы немедленности получения обратной связи, интерактивности и визуализации. Предпочтение отдаётся коротким, эмоционально насыщенным, мультимодальным сообщениям (видео, инфографика, мемы), которые позволяют быстро передавать смысл без необходимости длительного вербального объяснения. При этом наблюдается снижение толерантности к авторитарным формам взаимодействия и рост ожиданий диалогичности и совместного конструирования знания. Обучающиеся поколения Z склонны воспринимать педагога не как носителя абсолютной истины, а как модератора, партнёра или координатора образовательной деятельности, чья компетентность проверяется не статусом, а практической эффективностью и этической прозрачностью.

В части ценностных установок для поколения Z характерна ориентация на автономию, самореализацию, гибкость и смысловую релевантность. Знание ценится не само по себе, а в контексте его применимости, личностной значимости и социальной пользы. Отсюда – скептическое отношение к абстрактным теориям, оторванным от практики, и повышенный интерес к проектной, проблемной и ситуативной деятельности. Кроме того, устойчиво проявляется стремление к индивидуализации образовательного маршрута, что противоречит логике массового стандартизированного образования.

Т.Н. Сахарова и Н.А. Цветкова [13] представили результаты системного сопоставления психологических характеристик двух последовательных цифровых поколений – Z и α – с учётом трансформации их «ситуации развития» по сравнению с предшествующими поколениями. Авторы подчеркивают, что современная ситуация развития детей содержит как ресурсные, так и дезадаптивные компоненты, требующие дифференцированного педагогического и воспитательного реагирования. На основе выявленных закономерностей авторы формулируют шесть принципов эффективного образовательно-воспитательного взаимодействия с детьми поколений Z и α: интерес, скорость обучения, интерактивность, инфографика, мультизадачность, вознаграждение (поощрение и признание). Данные принципы отражают глубинные особенности когнитивной и эмоциональной организации современных обучающихся и должны быть положены в основу проектирования архитектуры онлайн-курсов.

В совокупности эти особенности свидетельствуют о том, что поколение Z не просто «по-другому учится», но иначе конституирует образовательную реальность. Оно выступает не как пассивный объект педагогического воздействия, а как активный субъект, чьи когнитивные и ценностные параметры задают новые условия эффективности педагогической деятельности. Игнорирование этих особенностей при проектировании онлайн-курсов ведёт к снижению мотивации, дезорганизации учебного процесса и росту профессионального выгорания педагогов, не готовых к работе в новой антропологической среде.

Субъектная позиция обучающегося и экосистемный подход к проектированию онлайн-курсов

Представители нового поколения позиционируют себя в образовательном пространстве не как объекты педагогического воздействия, а как субъекты-инициаторы, активно конституирующие саму ткань учебного процесса. Трансформация их когнитивной, коммуникативной и ценностной структуры обусловливает фундаментальный сдвиг онтологического статуса обучающегося: из пассивного реципиента знаний он превращается в активного соавтора образовательной реальности. Зумеры генерируют собственные запросы, задают темп и формат взаимодействия, выбирают релевантные источники информации и верифицируют педагогическую деятельность по критерию её личностной и практической значимости. В этих условиях обучающийся перестаёт быть внешним элементом системы – он становится внутренней детерминантой её функционирования и развития.

Подобное понимание подчёркивает: субъектная активность обучающегося – его цифровые практики, коммуникативные предпочтения, мотивационные установки и поведенческие паттерны – напрямую влияет на конфигурацию образовательной экосистемы. Педагогическая среда сегодня конституируется не только внешними факторами (технологиями, нормативами, инфраструктурой), но и внутренней динамикой субъектности: тем, как человек выбирает формы участия, на каком уровне проявляет автономию, как выражает мнения и готов ли брать ответственность за результаты собственного обучения. Именно эта внутренняя динамика предъявляет принципиально новые требования к архитектуре онлайн-курсов.

В теоретической плоскости данный сдвиг находит отражение в педагогике субъектности, теории учебной агентности и экосистемном подходе к образованию. Эти концепции признают за обучающимся право на инициативу, самоопределение и соавторство в проектировании собственной образовательной траектории. В цифровой среде агентность приобретает новое измерение: обучающийся не только выбирает пути освоения знаний, но и создаёт контент, участвует в сетевых сообществах практики, влияет на оценочные процедуры и совместно формирует нормы взаимодействия.

Практические импликации для проектирования онлайн-курсов очевидны: необходим переход от линейной модели трансляции контента к экосистемной парадигме, где цифровые технологии не выполняют функцию внешней «надстройки», а становятся органичной средой образовательного процесса. Экосистемный подход предполагает сетевую, гибкую структуру курса, в которой каждый элемент – контент, задания, обратная связь, навигация – проектируется с учётом субъектной позиции обучающегося и допускает её эволюцию во времени.

Особое значение приобретают четыре взаимосвязанные характеристики современной образовательной реальности, формирующие контекст проектирования:

– персонализация – учёт индивидуальных образовательных траекторий, интересов и предшествующего опыта обучающегося;

– экосистемность – органичное взаимодействие компонентов экосистемы: студентов, преподавателей, родителей, платформ, профессиональных сообществ и институций;

– неопределённость – ускорение изменений и невозможность точного прогнозирования долгосрочных профессиональных и социальных сценариев, что требует гибкости учебных маршрутов;

– рефлексивность – способность участников осмысливать свой учебный путь, корректировать цели и стратегии в условиях изменчивости.

В совокупности эти черты означают, что проектирование эффективных онлайн-курсов должно опираться на механизмы поддерживающей автономии (вариативные траектории, выбор форм деятельности), инструменты соавторства (создание и модификация контента студентами, коллективная оценка), объяснимые адаптивные алгоритмы (позволяющие педагогу интерпретировать и корректировать рекомендации) и процедуры рефлексивной обратной связи. Только при таком сочетании внешних ресурсов и развивающей субъектности цифровая образовательная среда станет подлинно деятельностной и способной формировать устойчивые компетенции в условиях неопределённости.

Роль обучающегося в современной образовательной экосистеме трансформируется: он становится не пассивным адресатом, а активным соучастником, чья субъектность выступает одним из ключевых факторов, определяющих эффективность, человекосообразность и этическую устойчивость педагогической деятельности. Данное обстоятельство делает невозможным сохранение тради-

ционных линейных моделей проектирования онлайн-курсов и требует разработки новой концепции, ориентированной на развитие субъектности обучающегося через архитектуру гибкой, адаптивной, персонализированной среды.

Праксиологический подход к проектированию онлайн-курсов

В этих условиях особую теоретическую и практическую значимость приобретает обращение к праксиологическому подходу [14] как методологии организации рациональной, эффективной и этичной деятельности. Именно он позволяет перейти от формального исполнения инструкций при проектировании линейного онлайн-курса к формированию у педагога потребности выполнять праксиологическую аргументацию – обоснование своих решений через призму норм результативности, продуктивности, валеологичности и этичности при проектировании его в парадигме цифровой образовательной экосистемы.

Современная педагогическая деятельность, направленная на взаимодействие с субъектным учеником в условиях цифровой образовательной экосистемы, перестаёт быть реализацией заранее заданных инструкций и становится сложным процессом проектирования, диагностики, принятия решений в условиях неопределённости и этического выбора. Такая осмысленная деятельность требует способности педагога обосновывать педагогические решения через призму норм рациональности, эффективности, валеологичности и этичности, то есть осуществлять праксиологическую аргументацию. Она превращается в сложный процесс проектирования, диагностики и принятия решений в условиях неопределённости и этического выбора; требует не столько владения готовыми методиками, сколько способности осуществлять праксиологическую аргументацию – обосновывать педагогические решения через призму норм рациональности, эффективности, валеологичности и этичности.

Применительно к проектированию онлайн-курсов это означает, что педагог-архитектор должен руководствоваться не только техническими возможностями платформы, но и глубинными педагогическими ценностями. Цифровая образовательная экосистема не является нейтральным инструментом – она всегда воплощает определённые педагогические ценности: отношение к ошибке (ошибка как индикатор необходимости выполнения корректирующих процедур и обновления среды), понимание субъектности обучающегося, представление о природе оценки, этику работы с персональными данными.

Именно праксиологическая концепция обеспечивает интеграцию цифровой компетентности как элемента стратегического, рефлексивного и этически обоснованного действия при проектировании онлайн-курсов; развитие рефлексивно-проектировочной автономии педагога, позволяющей ему моделировать сценарии, прогнозировать риски и корректировать архитектуру курса на всех этапах; переход от роли исполнителя к роли проектировщика образовательной среды, ориентированного на развитие субъектности обучающегося.

Таким образом, теоретические основания проектирования онлайн-курсов для поколения Z в парадигме цифровой образовательной экосистемы опираются на признание глубинных антропологических сдвигов, связанных с появлением нового поколения обучающихся. Когнитивные, коммуникативные и ценностные особенности поколения Z требуют перехода от линейных моделей трансляции контента к экосистемной парадигме, в которой обучающийся выступает как субъект-инициатор. Праксиологический подход обеспечивает методологическую основу для такого проектирования, смещая фокус с технических аспектов создания онлайн-курса на ценностно-смысловое проектирование образовательной среды, ориентированной на развитие субъектности, автономии и рефлексивности обучающегося.

Технология проектирования онлайн-курсов в парадигме цифровой образовательной экосистемы

Предлагаемая технология проектирования онлайн-курса представляет собой циклический процесс, состоящий из шести взаимосвязанных этапов, где

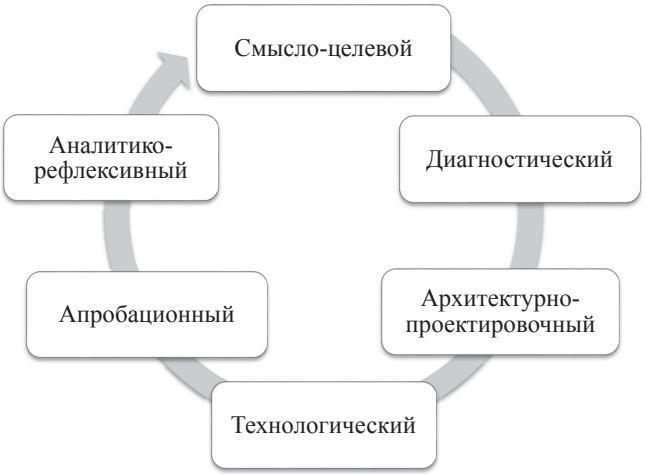


Рис. 1. Этапы реализации технологии проектирования онлайн-курса как ЦОЭ

каждый последующий виток обеспечивает эволюционное развитие цифровой образовательной среды на основе сбора аналитических данных и педагогической рефлексии. В отличие от линейных моделей, данная технология предполагает непрерывную адаптацию курса под изменяющиеся образовательные потребности обучающихся поколения Z.

Технологическая реализация может быть осуществлена на базе специализированных ИИ-платформ для создания онлайн-курсов, таких как NeuroCourse. Online. Данный сервис представляет собой основанную на искусственном интеллекте среду, позволяющую трансформировать педагогические идеи в структурированные учебные программы за минимальное время. Платформа обеспечивает автоматическую генерацию учебного плана, сценариев видео, квизов, интеллектуальный поиск иллюстраций, конвертацию документов в курс и создание AI-ассистентов. Однако ключевым условием является то, что ИИ выступает не заменой педагога, а инструментом усиления его проектной воли: платформа может сгенерировать структуру курса за пять минут, но только педагог определяет ценностный каркас, целеполагание и логику адаптации среды под образовательные потребности поколения Z.

Этапы реализации технологии проектирования онлайн-курса в экосистемном срезе можно описать следующей последовательностью компонентов цикла (рис. 1):

1. *Смысло-целевой этап* предполагает педагогическое целеполагание и ценностное проектирование. Цель этапа – определить педагогическую цель курса в терминах формируемых компетенций и заложить ценностный каркас экосистемы, соответствующий образовательным запросам поколения Z. Представители данного поколения ориентированы на практический результат и личностную значимость обучения. Педагогические действия включают формулировку цели курса через компетенции (умения, способы деятельности, ценностные ориентации), а не через объем знаний; определение ценностного каркаса экосистемы (доверие, право на ошибку, исследовательская позиция, субъектность обучающегося); проектирование конечного образа выпускника курса. Ожидаемый результат – чётко сформулированная педагогическая цель в терминах требуемых компетенций и ценностный манифест курса, задающий ориентиры смысла и этики обучения.

2. *Диагностический этап* включает анализ образовательного контекста и аудитории. Цель этапа – провести комплексный анализ характеристик целевой аудитории, доступных ресурсов и ограничений для обоснования персонализации образовательной траектории. Несмотря на широкую цифровую социализацию, представители поколения Z демонстрируют значительное разнообразие когнитивных стилей, темпов усвоения и предпочтений в формате потребления учебного контента. Игнорирование этой вариативности ведёт к снижению эффективности типичных линейных сценариев.

Педагог осуществляет оценку цифровой грамотности обучающихся, их технических возможностей (устройства, скорость интернета) и предпочтений в форматах (видео, текст, интерактивы); аудит доступных цифровых инструментов и платформ: функциональность, совместимость, медиапотенциал, возможности для совместной работы и оценки; выявление потенциальных барьеров: технических, мотивационных, временных, организационных и культурных; карта предшествующего опыта: определение точек интереса, существующих компетенций и дефицитов в знаниях и навыках; сбор качественных и количественных данных (опросы, интервью, аналитика платформы, предварительные задания) для валидации гипотез о потребностях.

Ожидаемый результат – портрет целевой аудитории с выделением типологических групп (на основе когнитивных, мотивационных и технических характеристик) и карта ресурсов и ограничений, служащая основанием для персонализации траекторий и проектирования модулей.

3. *Архитектурно-проектировочный этап* определяет конструирование структурной модели экосистемы. Цель этапа – на основе диагностических данных спроектировать структурную модель курса как экосистемы, обеспечивающую нелинейность образовательной траектории и множественность точек взаимодействия. Поколение Z отвергает жесткую линейность и требует возможности самостоятельного выбора, что диктует необходимость гибкой, многоуровневой архитектуры курса.

Основные принципы проектирования:

– антропоцентричность – проектирование вокруг субъектных позиций выделенных типологических групп;

– многоуровневость – сочетание базовых и углублённых траекторий, модулей для самообучения и коллаборативных проектов;

– гибкость навигации – допускается не только линейный прогресс, но и ветвящиеся пути, петли повторения и опции самостоятельного выбора;

– интегрированная обратная связь – сочетание автоматизированных форм оценивания и экспертной, рефлексивной обратной связи наставников;

– обеспечение совместимости платформ, форматов и данных для бесшовного опыта обучающихся.

Педагог осуществляет декомпозицию педагогической цели на модули и микрошаги (принцип микрообучения); проектирование вариативных образовательных траекторий (обязательное ядро + модули по выбору); определение форматов взаимодействия (асинхронная работа с контентом, синхронные дискуссии, проектная деятельность, взаимообучение); проектирование системы формирую-

щей оценки и обратной связи; моделирование сценариев прохождения для ключевых типологических групп; проектирование модулей с чёткими входными и выходными компетенциями и критериями перехода; определение ролей и процедур наставничества, фасилитации и модерации сообществ практики; планирование механизмов персонализации (вариативные дорожки, адаптивные задания, опции выбора проектов); разработка прототипа навигационной карты курса и структуры данных для аналитики.

Технологическая реализация на платформе NeuroCourse.Online: педагог формулирует цель обучения и описывает целевую аудиторию. На основе этих данных ИИ генерирует структурированный учебный план, декомпозируя цель на модули и уроки. Педагог имеет возможность редактировать предложенную ИИ структуру, что обеспечивает баланс между автоматизацией рутинных операций и сохранением педагогического контроля над архитектурой экосистемы. Ожидаемый результат – архитектурная схема (карта) экосистемы курса, реализованная в виде интерактивной структуры на платформе, готовая к последующей детализации контента и тестированию.

4. *Технологический этап* ориентирован на наполнение экосистемы контентом и цифровыми инструментами. Цель этапа – обеспечить содержательное наполнение архитектурной модели с учетом когнитивного профиля поколения Z и технических возможностей платформы. При наполнении онлайн-курса педагог учитывает стремление современного поколения к лаконичному представлению материалов, визуальной насыщенности, интерактивности, наличию обратной связи. На платформе NeuroCourse Online предусматривается возможность генерации модулей и уроков. При этом педагог может править созданные материалы, добавлять новые, наполнять их текстовым и мультимединым содержанием (видеоролики, подкасты, изображения, инфографика). Встроена возможность запроса подсказки от ИИ по внедрению элементов геймификации курса (форма, место в курсе). Особый интерес представляет возможность добавлять в рамках урока контекстного ИИ-помощника, способного консультировать обучающегося по материалам конкретного урока. Дополнительно платформа обеспечивает автоматическую генерацию компетенций (универсальных, общепрофессиональных и профессиональных). Завершающим шагом является стилизация курса: настройка цветовой гаммы, световой темы, типографики и вида экрана. Результат этапа – полностью наполненная цифровая образовательная экосистема, готовая к публикации и запуску.

5. *Апробационный этап* – это пилотная эксплуатация онлайн-курса и мониторинг цифровых следов обучающихся. Цель этапа – запустить курс в опытную эксплуатацию, собрать данные о взаимодействии обучающихся со средой и выявить точки коррекции. Представители поколения Z быстро формируют паттерны поведения в цифровой среде. Педагогические действия включают: пилотный запуск курса на целевой группе; мониторинг аналитических дашбордов; сбор качественной обратной связи (опросы, рефлексивные эссе, фокус-группы); оперативную коррекцию; индивидуальную поддержку обучающихся, испытывающих трудности. Результат этапа – массив данных о функционировании экосистемы, перечень выявленных проблем и перечень оперативных корректировок.

6. *Аналитико-рефлексивный этап* предусматривает осмысление результатов и эволюция экосистемы. Цель этапа – провести системный анализ результатов курса, осуществить педагогическую рефлексию и заложить основания для эволюционного развития среды. Поколение Z ценит прозрачность и соучастие, что требует открытого обсуждения результатов и совместного принятия решений о развитии курса.

Педагог делает анализ достижения педагогической цели; оценку вовлечённости и качества рефлексии обучающихся; системную корректировку курса на основе рефлексии; документирование опыта.

Технологическая реализация на платформе NeuroCourse.Online: мониторинг обеспечивается через аналитические дашборды, отображающие прогресс прохождения курса и статистику выполнения тестовых заданий. Ожидаемый результат – эволюционировавшая версия экосистемы курса, методическое описание технологии, план следующего проектного цикла.

Важнейшей характеристикой предлагаемой технологии является её циклическая природа (рис. 2).

Рис. 2. Переход от линейного проектирования онлайн-курса к эволюционному в виде спирали

Завершение шестого этапа не означает окончание работы над курсом – происходит возврат к первому этапу, но на новом уровне понимания образовательного контекста и потребностей обучающихся. Каждый виток обеспечивает эволюционное развитие экосистемы, её постепенную адаптацию под изменяющиеся характеристики поколения Z и появление новых цифровых инструментов.

Новая профессиональная идентичность педагога в парадигме цифровой образовательной экосистемы

Традиционная дидактическая парадигма, унаследованная от индустриальной модели образования, закрепляла за педагогом роль транслятора знаний – единственного легитимного источника содержания, контролирующего темп, последовательность и форму его предъявления. В условиях цифровой образовательной экосистемы данная модель становится несостоятельной по двум взаимосвязанным причинам.

Для поколения Z, выросшего в среде неограниченного доступа к информации, педагог перестаёт быть эксклюзивным носителем знания. Представители данного поколения самостоятельно выстраивают информационные потоки, отдавая предпочтение лаконичным, интерактивным и персонализированным форматам. Экосистемный подход, в котором цифровые технологии выступают «воздухом образовательного процесса», а не внешней надстройкой, объективно требует от педагога качественно иных функций. Если среда способна к саморегуляции, персонализации и непрерывной аналитике, то педагогическое действие смещается из плоскости передачи содержания в сферу проектирования условий, в которых это содержание осваивается.

Таким образом, в парадигме цифровой образовательной экосистемы педагог обретает составную профессиональную идентичность, включающую три взаимосвязанные роли: архитектора экосистемы, аналитика образовательных данных и наставника-модератора.

Педагог в роли архитектора цифровой образовательной экосистемы ориентирован на конструирование такой образовательной среды, в которой каждый обучающийся получает возможности для движения по индивидуальной траектории. Данная роль раскрывается через четыре ключевые функции:

– ценностно-смысловое проектирование – определение целевых ориентиров, этических рамок и смысловых доминант курса;

– структурное конструирование – создание гибкой, многоуровневой архитектуры с вариативными траекториями;

– настройка адаптивных механизмов – калибровка алгоритмов персонализации под когнитивный профиль обучающихся;

– эволюционное развитие среды – непрерывная модернизация экосистемы на основе аналитических данных и педагогической рефлексии.

Педагог-аналитик осуществляет работу с данными на трёх взаимосвязанных направлениях: диагностическое: выявление типологических групп обучающихся и их образовательных дефицитов; коррекционное: принятие оперативных решений об изменении контента, последовательности модулей, форматов обратной связи; прогностическое: предвидение образовательных рисков и превентивное проектирование поддерживающих траекторий.

Педагог-наставник-модератор обеспечивает то, что принципиально не может быть делегировано алгоритму: человеческое измерение образования. Поколение Z, при всей своей цифровой социализации, демонстрирует запрос на личностное признание, эмпатическую обратную связь и смысловое сопровождение. Исследования С.С. Малетина показывают, что представители этого поколения «более сосредоточены на самих себе» [3], а значит, особенно чувствительны к отсутствию индивидуального внимания.

Таким образом, ИИ-ассистент и адаптивные алгоритмы платформы не подменяют педагога, а освобождают его время для этих подлинно человеческих функций – там, где ранее преподаватель был вынужден выполнять рутинные операции проверки, тиражирования и администрирования.

Важнейшим аспектом, отличающим предлагаемую концепцию от технократических моделей EdTech [15], является признание ценностно-этической природы педагогического проектирования. Цифровая образовательная экосистема не является нейтральным инструментом – она всегда воплощает определённые педагогические ценности: отношение к ошибке, понимание субъектности обучающегося, представление о природе оценки, этику работы с персональными данными.

Педагог-архитектор несёт ответственность за то, чтобы эти ценности были реализованы в каждом элементе среды – от формулировки заголовка модуля до логики адаптивного алгоритма. В этом смысле проектирование ЦОЭ есть не техническая, а гуманитарная по своей сути деятельность, требующая от преподавателя развитой ценностной рефлексии и этической чуткости.

Именно поэтому новая профессиональная идентичность педагога в парадигме ЦОЭ не сводится к овладению цифровыми инструментами, но предполагает способность осуществлять ценностно-смысловое, структурное, аналитическое и наставническое действие, непрерывно конструируя и эволюционируя цифровую образовательную среду, обеспечивая её адаптацию под индивидуальные траектории обучающихся.

Обсуждение результатов в контексте существующих исследований

Полученные результаты находятся в диалоге с современными научными тенденциями, обозначенными в работах отечественных и зарубежных исследователей, однако вносят собственное концептуальное уточнение, адаптируя их под специфику поколения Z и парадигму цифровой образовательной экосистемы.

Как ранее отмечалось нами, К. Дюк, Г. Харпер и М. Джонстон в рамках теории коннективизма обосновывали необходимость обучения в сетях и распределённый характер знания в цифровую эпоху [7]. Предлагаемая технология

проектирования онлайн-курсов конкретизирует этот подход, переводя его из теоретической плоскости в практическую: шестиступенчатый циклический процесс проектирования обеспечивает не просто сетевое взаимодействие, а системное конструирование образовательной экосистемы, где каждый элемент – от контента до механизмов обратной связи – проектируется с учётом принципов коннективизма.

Исследования П. Брусиловский и К. Пейло в области интеллектуальных веб-образовательных систем демонстрировали эффективность персонализации на основе данных и алгоритмической адаптации контента [8]. Наша концепция развивает этот подход, добавляя к технической адаптации ценностно-этическое измерение: адаптивные алгоритмы не просто подстраиваются под когнитивный профиль, но воплощают педагогические ценности (право на ошибку, субъектность обучающегося), за которые несёт ответственность педагог-архитектор.

Работы Д.Р. Гаррисон и У. Арчер выделяли три ключевых элемента онлайн-обучения: когнитивное присутствие, социальное присутствие и педагогическое проектирование [9]. Предлагаемая технология напрямую отвечает требованиям данной модели, обеспечивая все три компонента через механизмы наставничества, коллаборативных проектов и рефлексивной обратной связи, что особенно важно для поколения Z, ценящего диалогичность и соучастие.

Исследование К. Геродоту, М. Шарплз и коллег систематизировало подходы к обновлению образовательных практик на основе эмпирических данных [10]. Предложенная технология созвучна данным направлениям и конкретизирует их применительно к экосистемному проектированию: циклическая природа технологии (возврат к первому этапу на новом уровне понимания) обеспечивает непрерывную эволюцию курса на основе аналитических данных и педагогической рефлексии.

Методологический фундамент для понимания образовательной среды как пространства активности заложен в работе И.В. Роберт, которая раскрыла дидактические возможности цифровых образовательных сред, показав, что технологии становятся не просто инструментом доставки контента, а органичной средой, пронизывающей все элементы образовательного процесса [5]. Наша концепция конкретизирует это положение, демонстрируя, как именно цифровая среда становится «воздухом образовательного процесса» через механизмы персонализации, адаптации и непрерывной аналитики.

В исследованиях А.В. Хуторского акцент делается на компетентностном целеполагании и субъектной позиции обучающегося. Автор обосновал, что ключевые компетенции являются компонентом личностно ориентированной парадигмы образования, где признаются уникальная сущность каждого обучающегося и его право на самостоятельный выбор образовательной траектории [6]. Наша концепция созвучна данному подходу и развивает его через механизм со-проектирования траектории: обучающийся не просто выбирает из предложенных вариантов, но активно участвует в конструировании собственного образовательного маршрута, создавая контент, участвуя в оценке и формируя нормы взаимодействия.

Проведенное исследование позволило теоретически обосновать и методически описать технологию проектирования онлайн-курсов для поколения Z в парадигме цифровой образовательной экосистемы, что обеспечило достижение заявленной цели работы. Установлено, что когнитивный профиль современных обучающихся – потребность в индивидуализации, лаконичности, интерактивности, ориентация на быстрый практический результат и запрос на субъектность – вступает в системное дидактическое противоречие с линейной архитектурой традиционных онлайн-курсов. Разрешение данного противоречия невозможно средствами поверхностной модернизации контента и требует перехода к экосистемной парадигме организации образовательного процесса, в которой среда адаптируется под обучающегося, а не наоборот.

Традиционные линейные модели проектирования онлайн-курсов исчерпали свой дидактический потенциал и не способны удовлетворить образовательные запросы поколения Z, что объективно требует смены парадигмы – от создания статичного «продукта» к архитектуре живой, эволюционирующей образовательной экосистемы.

Проектирование онлайн-курса в парадигме ЦОЭ представляет собой непрерывную педагогическую деятельность по конструированию и развитию цифровой образовательной среды, в которой каждый виток проектирования повышает её точность, глубину и антропоцентричность. Профессиональная идентичность педагога в условиях цифровой образовательной экосистемы трансформируется: учитель перестаёт быть исключительно транслятором знаний и обретает составную роль, в которой ценностно-смысловое, структурное, аналитическое и наставническое действия образуют единый контур профессиональной активности. Цифровая компетентность педагога становится органичной частью его инструментария, обеспечивающего стратегическое, рефлексивное и этически обоснованное использование технологий.

Научная новизна исследования заключается в синтезе экосистемного подхода, представлений о когнитивном профиле поколения Z и праксиологического осмысления педагогом процесса проектирования. Впервые разработана технология проектирования онлайн-курса, представляющая собой циклический шестиступенчатый процесс, в котором каждый последующий виток обеспечивает эволюционное развитие цифровой образовательной среды на основе анализа цифровых следов и педагогической рефлексии. Обоснована составная профессиональная идентичность педагога в парадигме ЦОЭ, включающая три взаимосвязанные роли: архитектора среды, аналитика образовательных данных и наставника-модератора.

Теоретическая значимость работы состоит в углублении представлений о дидактических особенностях поколения Z и их влиянии на архитектуру цифровой образовательной среды, в развитии экосистемного подхода, переводимого из разряда смысловых метафор в плоскость конкретной методологии проектирования онлайн-курсов, а также в расширении теории педагогического проектирования за счет введения понятия проектирования по спирали как механизма непрерывной эволюции цифровой среды.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов при разработке адаптивных онлайн-курсов, в деятельности методистов и педагогических дизайнеров, а также в системе повышения квалификации педагогических кадров. Разработанная технология снимает ложную дилемму «педагог или технология», утверждая принцип их органичного единства, в котором искусственный интеллект и адаптивные алгоритмы выступают не заменой учителя, а инструментом усиления его проектной воли.

Перспективы дальнейшего развития темы исследования связаны с несколькими направлениями. Наиболее актуальным представляется проведение эмпирической проверки эффективности разработанной технологии в реальной образовательной практике с последующей верификацией её дидактического потенциала на различных уровнях образования (общем, среднем профессиональном, высшем). Отдельной задачей выступает разработка критериев и показателей сформированности компетенций обучающихся в условиях цифровой образовательной экосистемы, а также инструментов диагностики профессиональной готовности педагога к роли архитектора ЦОЭ. Научный интерес представляет также изучение влияния экосистемного проектирования на профессиональное развитие самого педагога, в том числе на формирование его рефлексивно-проектировочной автономии и праксиологической аргументации. Наконец, перспективным направлением является адаптация предложенной технологии к специфике поколения α, чьи образовательные запросы формируются в условиях алгоритмизации, искусственного интеллекта и персонализации цифровой среды.

Результаты исследования адресованы широкому кругу специалистов, вовлечённых в проектирование и реализацию цифрового образования. Они могут быть использованы разработчиками онлайн-курсов и педагогическими дизайнерами при создании адаптивных цифровых образовательных ресурсов; педагогами-практиками – для модернизации собственных онлайн-курсов с учётом когнитивных особенностей поколения Z; методистами и руководителями образовательных организаций – при организации повышения квалификации педагогических кадров; исследователями в области цифровой дидактики и педагогики высшей школы – как теоретико-методологическая основа для дальнейших изысканий. Материалы работы также представляют интерес для создателей специализированных ИИ-платформ образовательного назначения, поскольку демонстрируют необходимость перевода педагогической логики в цифровую форму при сохранении ценностно-смыслового каркаса образовательной среды.

Библиографический список

1. Мартыненко С.В. Поколение Z: особенности потребительского поведения в цифровой среде. *Уральский демографический форум*: материалы Всероссийской (национальной) научно-практичсекой конференции. Екатеринбург; 2024: 241–248.
2. Малетин С.С. Особенности потребительского поведения поколения Z. *Российское предпринимательство*. 2017; № 18 (21): 3347–3360. DOI: 10.18334/rp.18.21.38560.
3. Зверева Е.А., Хворова В.А. Поколения Y и Z: особенности медиапотребления. *Вестник Новосибирского государственного университета.* Серия: История, филология. 2020; № 19 (6): 131–140. DOI: 10.25205/1818-7919-2020-19-6-131-140.
4. Бужинская Н.В., Васева Е.С., Мешкова И.В., Шкабара И.Е. Коррекция клипового мышления студентов педагогического вуза в процессе решения практико-ориентированных задач. *Образование и наука*. 2025; № 27 (1): 104–129. DOI: 10.17853/1994-5639-2025-1-104-129.
5. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования. *Информатизация образования и науки*. 2020; Выпуск 3 (47): 3–16.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003; № 2: 58–64.
7. Duke C., Harper G., Johnston M. Connectivism as a digital age learning theory. *The International HETL Review*. 2013; Special Issue: 4–13.
8. Brusilovsky P., Peylo C. Adaptive and intelligent web-based educational systems. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2003; № 13 (2-4): 159–172.
9. Garrison D.R., Archer W. A community of inquiry framework for online learning. *Handbook of Distance Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2003: 104–120.
10. Herodotou C., Sharples M., Gaved M., Kukulska-Hulme A. Innovative pedagogies of the future: An evidence-based selection. *Frontiers in Education*. 2019; № 4: Article 113. DOI: 10.3389/feduc.2019.00113.
11. Мансурова С.Е. Феномен цифровых и образовательных экосистем: гуманитарный контекст. *Ценности и смыслы*. 2021; № 6 (76): 62–73. DOI: 10.24412/2071-6427-2021-6-62-73.

12. Пономарёв М.В., Клименко А.В., Рафалюк С.Ю. Когнитивная культура поколения Z как фактор развития современных педагогических систем. *Педагогика и психология образования*. 2024; (1): 9-27. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-9-27.
13. Сахарова Т.Н., Цветкова Н.А. Инновационные подходы к образованию и воспитанию детей поколений Z и α в контексте особенностей их психологических характеристик. *Педагогика и психология образования*. 2024; № 1: 205–223. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-205-223.
14. Монахова Л.Ю., Федотова В.С. Праксиология и праксеология в историко-методологическом дискурсе. *Научное обозрение.* Серия 2: Гуманитарные науки. 2011; № 3: 76–87.
15. Ваганова О.И., Алешугина Е.А., Максимова К.А. Проектирование электронных учебных курсов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2019; № 8 (3): 57–59.

References

1. Martynenko S.V. Pokolenie Z: osobennosti potrebitel'skogo povedeniya v cifrovoj srede. *Ural'skij demograficheskij forum*: materialy Vserossijskoj (nacional'noj) nauchno-praktichsekoj konferencii. Ekaterinburg; 2024: 241-248.
2. Maletin S.S. Osobennosti potrebitel'skogo povedeniya pokoleniya Z. *Rossijskoe predprinimatel'stvo*. 2017; № 18 (21): 3347-3360. DOI: 10.18334/rp.18.21.38560.
3. Zvereva E.A., Hvorova V.A. Pokoleniya Y i Z: osobennosti mediapotrebleniya. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Istoriya, filologiya. 2020; № 19 (6): 131-140. DOI: 10.25205/1818-7919-2020-19-6-131-140.
4. Buzhinskaya N.V., Vaseva E.S., Meshkova I.V., Shkabara I.E. Korrekciya klipovogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuza v processe resheniya praktiko-orientirovannyh zadach. *Obrazovanie i nauka*. 2025; № 27 (1): 104-129. DOI: 10.17853/1994-5639-2025-1-104-129.
5. Robert I.V. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: vyzovy i vozmozhnosti sovershenstvovaniya. *Informatizaciya obrazovaniya i nauki*. 2020; Vypusk 3 (47): 3-16.
6. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; № 2: 58-64.
7. Duke C., Harper G., Johnston M. Connectivism as a digital age learning theory. *The International HETL Review*. 2013; Special Issue: 4-13.
8. Brusilovsky P., Peylo C. Adaptive and intelligent web-based educational systems. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2003; № 13 (2-4): 159-172.
9. Garrison D.R., Archer W. A community of inquiry framework for online learning. *Handbook of Distance Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2003: 104-120.
10. Herodotou C., Sharples M., Gaved M., Kukulska-Hulme A. Innovative pedagogies of the future: An evidence-based selection. *Frontiers in Education*. 2019; № 4: Article 113. DOI: 10.3389/feduc.2019.00113.
11. Mansurova S.E. Fenomen cifrovyh i obrazovatel'nyh `ekosistem: gumanitarnyj kontekst. *Cennosti i smysly*. 2021; № 6 (76): 62-73. DOI: 10.24412/2071-6427-2021-6-62-73.
12. Ponomarev M.V., Klimenko A.V., Rafalyuk S.Yu. Kognitivnaya kul'tura pokoleniya Z kak faktor razvitiya sovremennyh pedagogicheskih sistem. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2024; (1): 9-27. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-9-27.
13. Saharova T.N., Cvetkova N.A. Innovacionnye podhody k obrazovaniyu i vospitaniyu detej pokolenij Z i α v kontekste osobennostej ih psihologicheskih harakteristik. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2024; № 1: 205-223. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-205-223.
14. Monahova L.Yu., Fedotova V.S. Praksiologiya i prakseologiya v istoriko-metodologicheskom diskurse. *Nauchnoe obozrenie.* Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2011; № 3: 76-87.
15. Vaganova O.I., Aleshugina E.A., Maksimova K.A. Proektirovanie `elektronnyh uchebnyh kursov. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2019; № 8 (3): 57-59.

Статья поступила в редакцию 30.06.26

УДК 378.015.31:004 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-162-165

Ji Maoyue, *PhD in Education, Associate Professor, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: 346125378@qq.com*

VALUE-ORIENTED EDUCATIONAL WORK IN UNIVERSITIES OF CHINA UNDER CONDITIONS OF DIGITALIZATION: PEDAGOGICAL CONTRADICTIONS AND MECHANISMS OF SYSTEMIC ADAPTATION. The article examines the factors transforming value-oriented educational work in universities of China under conditions of the digitalization of higher education. The relevance of the study is determined by the fact that the digital educational environment is becoming an independent space of student socialization, influencing students' information behavior, communicative practices, value orientations, and forms of self-expression. Special attention is paid to the contradictions arising between traditional forms of educational work and the new conditions of the digital environment. It is shown that digitalization intensifies the fragmentation of information perception, changes the nature of pedagogical communication, forms new motivational stimuli, and requires a reconsideration of methods of value-oriented influence on student youth. The necessity of systemic adaptation of educational work is substantiated, including the renewal of its content, the development of students' media literacy, the integration of real and digital educational environments, the improvement of teachers' digital competence, and the strengthening of students' subject position.

Keywords: **digitalization of education, value education, digital environment, higher education, university students, pedagogical adaptation**

Цзи Мяоюэ*, PhD (образование), доц., Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: 346125378@qq.com*

ЦЕННОСТНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ И МЕХАНИЗМЫ СИСТЕМНОЙ АДАПТАЦИИ

В статье рассматриваются факторы трансформации ценностно-воспитательной работы в университетах Китая в условиях цифровизации высшего образования. Актуальность исследования обусловлена тем, что цифровая образовательная среда становится самостоятельным пространством социализации студентов, влияющим на их информационное поведение, коммуникативные практики, ценностные ориентации и формы самовыражения. Особое внимание уделяется противоречиям, возникающим между традиционными формами воспитательной работы и новыми условиями цифровой среды. Показано, что цифровизация усиливает фрагментарность восприятия информации, изменяет характер педагогического общения, формирует новые мотивационные стимулы и требует пересмотра способов ценностного воздействия на студенческую молодежь. Обосновывается необходимость системной адаптации воспитательной работы, включающей обновление ее содержания, развитие медиаграмотности студентов, интеграцию реальной и цифровой образовательной среды, повышение цифровой компетентности педагогов и усиление субъектной позиции обучающихся.

Ключевые слова: **цифровизация образования, ценностное воспитание, цифровая среда, высшее образование, студенты вузов, педагогическая адаптация**

Актуальность исследования обусловлена тем, что цифровизация существенно меняет условия ценностно-воспитательной работы в высшей школе. Современные студенты все активнее включены в цифровую среду, где формируются их способы общения, получения информации, самоидентификации и ценностного выбора. Социальные сети, цифровые платформы, алгоритмические рекомендации и онлайн-сообщества становятся важными факторами социализации студенческой молодежи.

В этих условиях традиционные формы воспитательной работы в университетах Китая сталкиваются с новыми педагогическими вызовами. Цифровая среда, с одной стороны, расширяет возможности воспитательного воздействия, а с другой – усиливает фрагментарность мышления, снижает устойчивость межличностных связей и конкурирует с университетской средой за внимание и ценностную ориентацию студентов. Поэтому особое значение приобретает поиск механизмов системной адаптации ценностно-воспитательной работы к условиям цифровой трансформации.

Целью данного исследования является выявление педагогических противоречий ценностно-воспитательной работы в университетах Китая в условиях цифровизации и обоснование механизмов ее системной адаптации.

Задачи исследования состоят в том, чтобы раскрыть теоретические основания ценностно-воспитательной работы в условиях цифровизации, выявить влияние реальной университетской среды и цифрового пространства на воспитание студентов, определить основные педагогические противоречия данного процесса и обосновать механизмы его системной адаптации в университетах Китая.

Объектом исследования выступают ценностно-воспитательная работа в университетах Китая. Предметом исследования являются педагогические проти-

воречия и механизмы системной адаптации ценностно-воспитательной работы в цифровой образовательной среде.

Методологическую основу исследования составляют системный, средовой и личностно ориентированный подходы. Также используется модель «отталкивания – притяжения», позволяющая рассмотреть влияние реальной университетской среды и цифрового пространства на внимание, поведение и ценностные установки студентов.

Научная новизна исследования состоит в рассмотрении ценностно-воспитательной работы в университетах Китая через взаимодействие реальной и цифровой образовательной среды. Выделены основные педагогические противоречия данного процесса и обоснована необходимость его системной адаптации в условиях цифровизации.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении представлений о цифровой образовательной среде как факторе трансформации ценностного воспитания студентов. Предложенный подход расширяет понимание взаимосвязи между цифровой социализацией и воспитательной функцией университета. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его положений при разработке программ воспитательной работы, создании цифровых воспитательных ресурсов, повышении цифровой компетентности преподавателей и совершенствовании сопровождения студентов в вузе.

Ценностно-воспитательная работа в вузе в условиях цифровизации должна рассматриваться не только как совокупность специальных воспитательных мероприятий, но и как целостный процесс педагогического сопровождения личностного, нравственного, гражданского и профессионального становления студентов. В современной педагогике воспитание в цифровую эпоху все чаще связывается с изменением самой среды социализации: цифровые платформы, сетевые сообщества и медиакоммуникация становятся значимыми факторами формирования опыта, поведения и ценностных ориентаций обучающихся [1].

Цифровая образовательная среда выступает не просто технической инфраструктурой обучения, а новым пространством воспитательной деятельности. Она объединяет образовательные ресурсы, каналы коммуникации, формы сетевого взаимодействия, цифровые сервисы и способы организации самостоятельной активности студентов [2]. В этом смысле цифровая среда расширяет возможности воспитательной работы, поскольку позволяет использовать сетевые проекты, цифровое волонтерство, онлайн-коммуникацию, виртуальные экскурсии, медиапроекты и другие формы включения студентов в социально значимую деятельность [3].

Вместе с тем цифровая образовательная среда имеет двойственный педагогический характер. С одной стороны, она повышает доступность образовательных и воспитательных ресурсов, усиливает интерактивность и персонализацию педагогического взаимодействия. С другой стороны, она может усиливать фрагментарность восприятия, снижать устойчивость внимания, ослаблять непосредственные межличностные связи и формировать зависимость студентов от быстрых цифровых стимулов [4]. Поэтому ее воспитательный потенциал реализуется не автоматически, а только при педагогически целесообразной организации.

Важным теоретическим основанием исследования является средовой подход, согласно которому развитие личности студента определяется не только содержанием обучения, но и всей совокупностью условий, отношений, коммуникаций и практик, в которые он включен. В условиях цифровизации университетская среда приобретает гибридный характер: реальное образовательное пространство дополняется цифровыми каналами коммуникации и сетевыми формами активности. Это требует анализа воспитательной работы как процесса, разворачивающегося одновременно в очной и цифровой среде [5].

Особое значение имеет аксиологический подход, поскольку предметом воспитательной работы выступает не простая передача информации, а формирование ценностно-смысловых ориентаций, личностной ответственности и способности к осознанному выбору. Исследователи подчеркивают, что цифровая среда может быть ресурсом развития аксиологического потенциала студентов, если она связана с проектной деятельностью, рефлексией, межсубъектным взаимодействием и личностно значимым содержанием [6; 7].

Для данного исследования также значим личностно ориентированный подход. В цифровой среде студент выступает не только получателем педагогического воздействия, но и активным субъектом коммуникации, самообразования, самопрезентации и ценностного выбора. Поэтому воспитательная работа должна учитывать индивидуальные потребности обучающихся, их цифровой опыт, уровень медиаграмотности, способы общения и характер включенности в сетевые сообщества [8].

Методологически важной является и идея педагогического управления цифровой средой. Цифровизация меняет роль преподавателя: он уже не является единственным источником информации, но сохраняет значение наставника, модератора, организатора смыслового диалога и проводника ценностного содержания [9]. Следовательно, эффективность ценностно-воспитательной работы зависит от способности преподавателей и кураторов использовать цифровые инструменты не формально, а как средство организации содержательного взаимодействия со студентами.

В рамках данной статьи под цифровой образовательной средой подразумевается педагогически выстроенное пространство, где цифровые технологии, учебные ресурсы, коммуникативные практики и способы студенческой активности задействуются для личностного развития и выработки ценностных ориентиров у обучающихся; такая трактовка дает основание видеть в цифровизации не только внешний вызов воспитательной деятельности, но и средство ее преобразования при наличии последовательной педагогической адаптации [10], одновременно смещая исследовательский акцент с общего описания воспитательного потенциала на выявление условий, трансформирующих содержание, организационные формы и итоги ценностно-воспитательной работы со студенчеством; в ситуации цифровизации соответствующие сдвиги обусловлены не только внедрением технологических решений, но и изменением информационного поведения, коммуникационных моделей, мотивационной сферы и механизмов социализации молодежи в вузе.

Существенное влияние на воспитательную работу оказывает изменение информационного поведения студентов. Цифровая среда обеспечивает постоянный доступ к большим объемам информации, однако это не всегда ведет к углублению познавательной активности. Фрагментарное потребление контента, ориентация на краткие форматы, визуальную подачу и быстрое переключение внимания затрудняют формирование системного мышления. Для ценностно-воспитательной работы это имеет принципиальное значение, поскольку усвоение ценностей требует не только получения информации, но и ее осмысления, сопоставления с личным опытом, развития рефлексии и способности к нравственному выбору.

Значимые изменения происходят и в характере коммуникации между студентом и университетской средой. Традиционная воспитательная работа опиралась на устойчивые формы очного взаимодействия: учебную группу, кураторскую работу, студенческие организации, коллективные мероприятия, непосредственный контакт преподавателя и обучающегося. В цифровых условиях значительная часть общения переносится в сетевые каналы, где коммуникация становится более быстрой, но часто менее устойчивой и глубокой. Это ослабляет воспитательное значение личного примера, доверительного диалога и эмоциональной связи между субъектами образовательного процесса. В результате университету необходимо заново выстраивать формы педагогического присутствия в цифровом пространстве.

Цифровые платформы все активнее выполняют функцию самостоятельных агентов социализации. Социальные сети, видеоплатформы, мессенджеры и онлайн-сообщества не только передают информацию, но и формируют нормы общения, модели самопрезентации, представления об успехе, авторитете и социальной значимости. Для студентов цифровое пространство становится местом признания, принадлежности и выражения индивидуальной позиции. Тем самым оно начинает конкурировать с традиционными воспитательными институтами, поскольку ценностные ориентиры все чаще формируются не только в учебной аудитории, но и в сетевых сообществах, где действуют иные правила коммуникации и оценки.

Алгоритмическое упорядочение информационного потока приобретает центральное место в современной образовательной среде: предложение контента, строящееся на основе предшествующих предпочтений и эмоциональных реакций обучающегося, с одной стороны, обеспечивает подстройку образовательного материала под специфику восприятия конкретного студента, но с другой – ограничивает спектр его познавательных интересов, закрепляет односторонние убеждения и редуцирует способность к восприятию конкурирующих позиций, создавая тем самым необходимость переориентировать воспитательные практики на формирование аналитического мышления, компетентности в области медиа и умения самостоятельно проверять и оценивать информацию.

Цифровая трансформация оказывает глубокое влияние на мотивационную структуру молодежной аудитории: быстрый темп обмена оценками, рецензиями и количественными показателями просмотров, виртуальными наградами создает устойчивую ориентацию на незамедлительное вознаграждение и социальную валидизацию, в то время как воспитательный процесс развертывается как длительный путь внутреннего преобразования личности, требующий самоограничения, нравственного сосредоточения и отложенной во времени реализации результатов; между поверхностными цифровыми импульсами и более глубокой динамикой личностного развития возникает существенное противоречие.

Переоформляется и сама аксиологическая компонента образовательной деятельности: погруженный в многоголосье цифрового пространства студент сталкивается с разнородными ценностными ориентирами, символическими системами и нормативными образцами поведения. Указанная особенность порождает аксиологическую амбивалентность, конъюнктурность нравственных суждений и разрыв между явно исповедуемыми принципами и действительными поступками, требуя от воспитательной работы не просто трансляции моральных норм, а систематического развития способности согласовывать персональные решения с требованиями коллективной ответственности.

В условиях цифровизации изменяется и роль самого обучающегося: вместо пассивного адресата сведений он становится полноправным участником коммуникативных процессов, производит собственный контент, включается в онлайн-сообщества, артикулирует позицию и конструирует цифровую идентичность, вследствие чего воспитательная модель «отталкивания – притяжения» уступает место субъектному взаимодействию.

Таблица 1

Основные педагогические противоречия ценностно-воспитательной работы в цифровой среде

Сфера проявления	Содержание противоречия	Педагогическое следствие
Когнитивная	Расширение доступа к информации сочетается с фрагментарностью ее восприятия	Ослабляется системное мышление и снижается глубина осмысления ценностного содержания
Аксиологическая	Множественность ценностных позиций сочетается с неустойчивостью личных ориентиров	Возникает ценностная неопределенность и разрыв между знанием, убеждением и поведением
Поведенческая	Свобода цифровой активности сочетается с недостаточной ответственностью в сетевой среде	Усиливается риск несоответствия между декларируемыми ценностями и реальными действиями
Коммуникативная	Рост цифровых каналов общения сочетается с ослаблением глубокого педагогического диалога	Снижается роль личного примера, доверия и устойчивой связи между преподавателем и студентом
Мотивационная	Быстрые цифровые стимулы конкурируют с длительным процессом воспитательного развития	Ослабевает готовность студентов к рефлексии, самодисциплине и участию в реальных практиках

Источник: составлено автором

Результативная воспитательная деятельность ориентируется не на ограничение студенческой автономии, а на ее включение в общественно значимые практики – проектную деятельность, добровольчество, органы студенческого самоуправления, медиапрактики, профессиональные и гражданские инициативы.

Ключевым фактором преобразования воспитательной сферы выступает цифровая компетентность преподавателей, поскольку при высокой включенности студентов в сетевые коммуникации педагог и куратор уже не ограничиваются привычными способами влияния: от них требуется понимание механизмов цифрового общения, применение актуальных образовательных ресурсов, выстраивание содержательного диалога, а также своевременное распознавание рисков, возникающих в процессе цифровой социализации; недостаточная подготовленность работников образования к деятельности в электронной среде ослабляет воспитательный процесс и углубляет дистанцию между университетом и студенческой аудиторией.

Переконфигурация ценностно-воспитательной деятельности в условиях цифровизации инициируется множественным переплетением информационно-когнитивных, коммуникативных, мотивационных, аксиологических, субъектных и организационно-педагогических факторов. Воспитание в системе высшего образования обретает черты гибкой педагогической конструкции, синтезирующей цифровой опыт обучающихся с материальной действительностью и виртуальным пространством одновременно, тем самым создавая условия для подлинно ценностного выбора и рефлексивного самоопределения личности.

Цифровизация трансформирует не просто способы организации воспитательной деятельности, но и внутренние основания педагогического общения; университетская среда воспитания все заметнее действует в ситуации соперничества с цифровым контуром, предоставляющим обучающимся иные каналы получения сведений, коммуникации, символического одобрения и ценностного самоопределения, вследствие чего противоречия в ценностно-воспитательной сфере обнаруживаются не только при обращении к цифровым средствам, но также в мышлении, мотивационной сфере, поведенческих моделях и системе межличностных связей студентов (табл. 1).

Представленные противоречия имеют взаимосвязанный характер. Фрагментарное восприятие информации затрудняет формирование устойчивых ценностных ориентиров; слабая рефлексия снижает ответственность поведения в цифровой среде; ослабление доверительного педагогического общения уменьшает влияние университета на личностное развитие студента. В результате воспитательная работа не может ограничиваться отдельными мероприятиями или формальным использованием цифровых инструментов.

Следовательно, основная педагогическая задача состоит в том, чтобы перевести цифровую среду из пространства стихийного влияния в управляемую воспитательную среду. Для этого необходимо соединять реальные и цифровые формы взаимодействия, развивать критическое мышление и медиаграмотность студентов, укреплять субъектную позицию обучающихся и создавать условия для осознанного ценностного выбора.

Выявленные противоречия показывают, что обновление ценностно-воспитательной работы не может сводиться к механическому использованию цифровых технологий. Необходима системная педагогическая адаптация, направленная на согласование реальной университетской среды и цифрового пространства, а также на усиление воспитательного влияния университета в новых условиях.

Основным направлением такой адаптации выступает обновление содержания воспитательной работы. Ценностное воспитание должно быть связано не только с передачей нормативных представлений, но и с реальными вопросами студенческой жизни: профессиональным самоопределением, социальной ответственностью, цифровой этикой, межличностным взаимодействием, культурой общения и осознанным выбором в сложной информационной среде. Только при связи воспитательного содержания с личным опытом студентов возможно его переход от внешнего усвоения к внутреннему принятию.

Существенную роль играет методическая перенастройка воспитательной деятельности: традиционные форматы целесообразно сочетать с проектной работой, дискуссиями, кейс-методом, волонтерскими практиками и медиадеятельностью, при которых студент не ограничивается восприятием ценностных смыслов, а реализует их в конкретных обстоятельствах, выступая уже не объектом внешнего воздействия, а деятельным участником, способным к рефлексии, самостоятельному выбору и ответственным поступкам; значимым механизмом становится и сопряжение офлайн- и цифровой воспитательной среды, поэтому университету рациональнее не разводить цифровое пространство и привычные способы воспитания, а включать его в качестве дополнительного ресурса педагогического взаимодействия, используя платформы, студенческие медиапроекты, онлайн-обсуждения, образовательные сообщества и сетевое наставничество для расширения воспитательного поля при их четкой содержательной и ценностной ориентации.

Становление цифровой и медиаграмотности у обучающихся представляет собой одну из приоритетных задач воспитания, поскольку организуемая в информационной среде педагогическая деятельность обязана формировать способность к критическому анализу поступающей информации, навыки выявления манипуляторских воздействий, осознание механизмов функционирования рекомендательных систем, соблюдение правил электронного взаимодействия и сознательную увязку собственных сетевых действий с принципами личной и общественной ответственности. Такой подход предохраняет от фрагментирования когнитивных процессов, предупреждает развитие сетевой зависимости и препятствует размыванию ценностных ориентиров; параллельно необходимо качественно улучшать подготовку педагогических работников, кураторов и сотрудников, задействованных в воспитательной сфере, чьи квалификационные характеристики требуют не только практического владения современным цифровым арсеналом, но и глубокого понимания особенностей сетевого общения молодежи, умения конструировать атмосферу взаимного доверия, содействовать реализации студенческих инициатив, распознавать и минимизировать угрозы цифровой интеграции личности. В противном случае электронная среда остается лишь фоновым условием образовательного процесса, не трансформируясь в целостное педагогическое образование.

Переориентация морально-воспитательной работы в вузе на системный уровень обусловливает необходимость переосмысления ее тематического корпуса, методического арсенала, форм взаимодействия и интерсубъектных отношений в академической среде; ее смысл заключается не в ограничении цифровой активности обучающихся, а в интеграции виртуального пространства в целостную воспитательную парадигму посредством педагогических воздействий, вследствие чего цифровизация раскрывается как многомерное явление, включающее наряду с потенциальными опасностями инструментарий для развития ценностного сознания, социальной рефлексивности и личностного самоопределения будущих специалистов.

Цифровизация заметно трансформирует в китайских университетах не только набор используемых средств, но и саму внутреннюю организацию ценностно-воспитательной деятельности: цифровая образовательная среда превращается в автономный агент социализации, воздействующий на информационное поведение студентов, их коммуникативные модели, мотивационную сферу, способы самопрезентации и аксиологический выбор, поэтому воспитательная работа уже не сводится к совокупности традиционных событий, проводимых в учебной и внеучебной плоскостях.

Ключевые педагогические противоречия в сфере ценностно-воспитательной деятельности обусловлены мозаичностью восприятия сведений, подвижностью ценностных ориентиров, ослаблением содержательной насыщенности педагогического взаимодействия, возрастанием зависимости от быстрых цифровых стимулов, а также несоответствием между свободой поведения в цифровом пространстве и мерой ответственности; источник проблемы связан не с применением цифровых технологий как таковым, а с нехваткой согласованности между реальной университетской средой и онлайн-пространством.

Развитие воспитательной деятельности, сосредоточенной на формировании ценностных ориентаций, требует ее целенаправленного встраивания в реалии цифровой трансформации общества. Такое встраивание предполагает

переосмысление содержательного наполнения воспитательного процесса, развертывание способностей студентов к критическому анализу информационных потоков, расширение спектра интерактивных и проектно-ориентированных подходов в педагогической практике, органическое соединение традиционного аудиторного взаимодействия с виртуальными каналами коммуникации, совершенствование цифровых компетенций педагогических работников и утверждение активной позиции обучающихся как субъектов собственного развития. В данном контексте цифровое пространство перестает восприниматься исключительно в качестве источника потенциальных деструктивных воздействий, а становится инструментарием формирования стабильности ценностных убеждений, готовности нести социальную ответственность и достижений личностной зрелости студентами.

Библиографический список

1. Ромм Т.А., Ромм М.В. Воспитание в цифровую эпоху. *Известия Саратовского университета.* Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021; Т. 10, Выпуск 4: 360–366.
2. Бабушкина Ю.А., Алешина С.А. Цифровая образовательная среда как новое пространство воспитательной деятельности. *Педагогика: история, перспективы*. 2021; № (4): 13–19.
3. Сдобняков В.В. Цифровая образовательная среда как ресурс реализации воспитательной повестки университета. *Проблемы современного педагогического образования*. 2024; № 84-4:186–188.
4. Григорьева И.В., Болкунов Г.А. Цифровая образовательная среда (ЦОС): вызовы и возможности. *Вестник университета Российской академии образования*. 2023; № 2: 64–71.
5. Лешер О.В., Григоренко Л.А. Цифровая образовательная среда вуза как ресурс формирования познавательных потребностей. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 75-4: 166–169.
6. Аришина Э.С., Лешер О.В. Цифровая образовательная среда технического вуза как ресурс развития аксиологического потенциала студентов. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2021; № 4 (232): 71–78.
7. Сергеев А.Н., Ободова Ж.И. Формирование ценностно-смысловых ориентаций у будущих учителей в цифровой образовательной среде: аспект межсубъектного сетевого взаимодействия. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2022; № 10 (173): 80–88.
8. Петряков П.А., Певзнер М.Н., Шустров А.С. Цифровое поколение в оценке современных студентов вуза: мифы и реальность. *Перспективы науки и образования*. 2024; № 6 (72): 53–72.
9. Куликова С.С., Яковлева О.В. Педагогическое управление в цифровой образовательной среде: вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов. *Образование и наука*. 2022; № 24 (2): 48–83.
10. Семенюк Н.М. Инновационные практики воспитания в условиях цифровой образовательной среды вуза в РФ. *Управление образованием: теория и практика*. 2024; Т. 14, № 2-2: 154–163.

References

1. Romm T.A., Romm M.V. Vospitanie v cifrovuyu `epohu. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2021; T. 10, Vypusk 4: 360-366.
2. Babushkina Yu.A., Aleshina S.A. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak novoe prostranstvo vospitatel'noj deyatel'nosti. *Pedagogika: istoriya, perspektivy*. 2021; № (4): 13-19.
3. Sdobnyakov V.V. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak resurs realizacii vospitatel'noj povestki universiteta. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2024; № 84-4:186-188.
2. Grigor'eva I.V., Bolkunov G.A. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda (COS): vyzovy i vozmozhnosti. *Vestnik universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2023; № 2: 64-71.
3. Lesher O.V., Grigorenko L.A. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda vuza kak resurs formirovaniya poznavatel'nyh potrebnostej. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 75-4: 166-169.
4. Arishina `E.S., Lesher O.V. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda tehnicheskogo vuza kak resurs razvitiya aksiologicheskogo potenciala studentov. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 4 (232): 71-78.
5. Sergeev A.N., Obodova Zh.I. Formirovanie cennostno-smyslovyh orientacij u buduschih uchitelej v cifrovoj obrazovatel'noj srede: aspekt mezhsub`ektnogo setevogo vzaimodejstviya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022; № 10 (173): 80-88.
6. Petryakov P.A., Pevzner M.N., Shustrov A.S. Cifrovoe pokolenie v ocenke sovremennyh studentov vuza: mify i real'nost'. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2024; № 6 (72): 53-72.
7. Kulikova S.S., Yakovleva O.V. Pedagogicheskoe upravlenie v cifrovoj obrazovatel'noj srede: voprosy professional'noj podgotovki buduschih pedagogov. *Obrazovanie i nauka*. 2022; № 24 (2): 48-83.
8. Semenyuk N.M. Innovacionnye praktiki vospitaniya v usloviyah cifrovoj obrazovatel'noj sredy vuza v RF. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2024; T. 14, № 2-2: 154-163.

Статья поступила в редакцию 30.06.26

УДК 371.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-165-169

Epshtein O.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: olgangleter@gmail.com*
Stepanova A.V.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: ansvs@bk.ru*

SKILL OF WORKING WITH LEXICOGRAPHICAL SOURCES AS AN ESSENTIAL COMPONENT OF THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE COMPETENCE OF A SCHOOLCHILD. The article examines the development of lexicographic skills in schoolchildren at all levels of school education: primary education, basic general education and secondary general education. The need to develop this skill stems from the requirements for developing foreign language competence. However, experience of working with schoolchildren and first-year linguistics students reveals a lack of knowledge about dictionary types, dictionary structure, and the linguistic information found in dictionary entries. The authors examine linguistic competence, the objectives of theoretical and practical lexicography, present a dictionary classification, and a set of exercises to develop skills in working with different types of lexicographic sources at all stages of English language instruction in schools. The proposed methodological solutions include introducing students to various types of dictionaries, including online dictionaries, and using them in practice to solve linguistic problems in preparation for final assessments.

Keywords: **language competence, lexicography, lexicographic sources, level of education, skill**

О.В. Эпштейн*, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: olgangleter@gmail.com*
А.В. Степанова*, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: ansvs@bk.ru*

НАВЫК РАБОТЫ С ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИМИ ИСТОЧНИКАМИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКА

Статья посвящена вопросам обучения школьников навыку работы с лексикографическими источниками на всех уровнях школьного образования. Необходимость формирования данного навыка вызвана требованиями к сформированности иноязычной языковой компетенции, однако опыт работы с обучающимися школ и студентами-лингвистами первого курса обучения показывает недостаточность знаний о типах и структуре словарей, лингвистической информации, которую можно найти в словарных статьях. Авторы исследования рассматривают языковую компетенцию, задачи теоретической и практической лексикографии, представляют классификацию словарей, а также комплекс упражнений по формированию навыка работы с разными видами лексикографических источников на всех этапах обучения английскому языку в школе. В качестве методических решений предлагается оперативное знакомство обучающихся со словарями разных типов, включая онлайн-словари, а также практическое применение словарей с целью решения лингвистических задач при подготовке к итоговой аттестации.

Ключевые слова: **языковая компетенция, лексикография, лексикографические источники, уровень образования, навык**

Актуальность изучения стратегии работы с лексикографическими источниками обусловлена тем фактом, что языковая компетенция обучающегося не должна формироваться на основе интуитивного знания, которое появляется за счет понимания функционирования языковой единицы в ситуации общения, на уроке или в аутентичных текстах. Индуктивный метод в обучении языку оказывается не всегда эффективным, поскольку может привести к ложным умозаключениям и выводам, именно поэтому важно научить школьников пользоваться лексикографическими источниками, которые представляют собой систематизированную базу лексических единиц, где собраны лексические, грамматические, морфологические и узуальные характеристики единиц изучаемого языка. Несмотря на ценность словарей, в школе уделяется мало внимания работе с ними, ученики демонстрируют неумение работать со словарными статьями, что часто приводит к языковым и речевым ошибкам в процессе коммуникации.

Цель статьи: выявить формы и методы обучения работе с лексикографическими источниками на всех этапах обучения английскому языку в средней школе.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) определить роль использования словарей в развитии иноязычной языковой компетенции;

2) представить классификацию лексикографических источников, применяемых в процессе обучения языку;

3) разработать комплекс упражнений, способствующий формированию навыка работы с лексикографическими источниками на всех этапах обучения в школе.

Научная новизна статьи состоит в комплексном анализе методов работы с лексикографическими источниками в процессе обучения иностранному языку, при этом рассматривается применение широкого диапазона словарей, кроме традиционных классических словарей предлагается работа с тезаурусами, произносительными словарями и креолизованными, или иллюстративными словарями, словарные статьи которых сопровождаются невербальными компонентами.

Теоретическая значимость заключается в разработке новых подходов к обучению лексикографической грамотности, формированию у школьников привычки верификации языковой информации в официальных лексикографических источниках, что способствует научению самостоятельной работе с языковыми единицами в процессе изучения языка.

Практическая значимость обусловлена возможностью использования комплекса упражнений по обучению школьников работе со словарями на разных ступенях обучения, в том числе при подготовке к сдаче ОГЭ и ЕГЭ.

Понятие «языковая компетенция» появилось в XX веке и понималось учеными-лингвистами как «умение личности найти и познать всевозможные структуры языка посредством интеллекта, которым обладает каждый из нас, и сознания в виде отражения принципов чувственного мира» [1, с. 11], однако зачастую ими подчеркивалась именно «интуитивность» знания языковой системы [2; 3], что нельзя назвать основой обучения в школе, поскольку, как правило, обучение строится на системе правил языка и правил общения.

Современный федеральный государственный стандарт рассматривает языковую компетенцию как компонент коммуникативной компетенции (наряду с речевой, межкультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенциями) и определяет ее как овладение языковыми средствами иностранного языка (фонетическими, грамматическими, лексическими), его языковыми явлениями, умениями воспринимать и порождать текст [4].

Важнейшую роль в формировании языковой компетенции играют лексикографические источники. Лексикография как наука по созданию словарей появилась относительно недавно, хотя сами попытки создания словарей относятся еще к древним временам. В 1940 году первым ученым, попытавшимся решить вопрос о теоретической лексикографии, стал Л.В. Щерба [5], его идеи развивали С.И. Ожегов, В.В. Виноградов, В.Г. Гак и другие. Теоретическая лексикография занимается разработкой теоретических основ и принципов создания словарей, а именно – разработкой классификации словарей и их новых типов; структуры словарей (расположение слов и словарных статей, отбор лексики для включения в словари) и микроструктуры словаря (определение структуры словарной статьи, выбор информации о слове для включения в словарь) [6]. Практическая лексикография занимается составлением словарей и выполняет функции обучения языку, межъязыкового общения и научного изучения языка.

Таким образом, продуктом теоретической и практической лексикографии является важнейший инструмент процесса обучения – словарь. По определению В.В. Дубичинского, «словарь – один из важнейших способов описания лексической системы языка, в отличие от некоторых других способов для лексикографической интерпретации словарного состава, как правило, характерны разносторонность анализа (характеристика с позиций всех уровней языка), полнота (универсальность, всеохватность структуры словарной статьи) и доказательность исследования» [7, с. 15].

Существует несколько классификаций словарей: по размеру словаря (большие, средние, малые, очень малые); по типу лексических единиц (энциклопедические, лингвистические); по количеству представленных языков (одноязычные, двуязычные, многоязычные); по способу организации лексики (тезаурусы, алфавитные словари, ассоциативные словари); по охватываемому материалу (фразеологические словари, словари синонимов, антонимов, омонимов, сокращений, и т. д.); по описанию стороны лексической единицы (орфоэпические, орфографические); по назначению (научные, учебные, переводные, справочные).

Несмотря на богатство и разнообразие словарей, опрос школьников 11 класса общеобразовательной школы показывает, насколько мало они пользуются лексикографическими источниками.

Таблица 1

Результаты опроса по анкете «Какими словарями вы пользуетесь в процессе изучения английского языка?» (68 ответов)

Ответы на вопрос	Число школьников
Пользуюсь онлайн-переводчиками	32
Пользуюсь онлайн словарями	21
Не пользуюсь словарями	12
Пользуюсь бумажными словарями	3

Как видно из результатов анкетирования, обучающиеся практически не пользуются традиционными бумажными словарями, предпочитая более быстрый и удобный онлайн-словарь, более того, около 50% опрашиваемых избегают работу с лексикографическими источниками. Причиной тому может быть не только нежелание прилагать интеллектуальные усилия, но и неумение работать с лексикографическим материалом. Таким образом, на уроках английского языка в школе необходимо уделять время работе со словарями, чтобы научить школьников обращаться за информацией к авторитетным источникам и правильно интерпретировать полученную лингвистическую информацию в процессе обучения.

На разных этапах обучения учитель может вводить в процесс обучения новые типы словарей в зависимости от материала и целей обучения. Рассмотрим комплекс упражнений, который поможет учителю познакомить школьников с лексикографическими источниками и научит правильно их использовать в зависимости от учебной задачи.

Уровень начального общего образования

На начальном этапе изучения английского языка строится все дальнейшее развитие языковой иноязычной компетенции. В этот период закладываются основные навыки и формируется мотивация к изучению иностранного языка. Успешная организация процесса обучения иностранному языку зависит от учета психологических и возрастных особенностей учащихся младшего школьного возраста, а именно – наглядно-образное восприятие; непроизвольная память; неустойчивое внимание; наглядно-образное мышление и эмоциональность [8, с. 45].

В связи с этим необходимо очень аккуратно знакомить школьников с новым для них видом справочника – словарем, показать алфавитный принцип его построения, ознакомить их с той информацией, которую можно найти в словаре, рассказать, как словарь может помочь им, если они сомневаются в значении слова, его произношении и использовании. На уроках с детьми младшего школьного возраста наиболее доступным и наглядными являются иллюстративные словари. Они способствуют визуальному запоминанию и формированию ассоциаций у данной возрастной группы.

Одной из вариаций работы со словарями на начальном этапе обучения иностранному языку в школе может быть урок-открытие нового знания “Travel to the world of words with a dictionary”. Урок проводится среди обучающихся 3 класса, которые уже знают алфавит и определенное количество слов. Образовательными задачами урока являются следующие: ознакомление с понятием «словарь» и его назначением; объяснение принципов организации печатного словаря (алфавитный порядок); развитие навыков поиска слов по первой букве, картинке; расширение словарного запаса по знакомым темам; ознакомление с простейшими элементами словарной статьи (слово, картинка, перевод). Развивающими задачами урока являются развитие памяти, логического мышления; умения ориентироваться в новом материале; навыков самостоятельной работы; коммуникативных навыков (работа в паре, в группе). Воспитательные задачи: прививание интереса к изучению английского языка; формирование положительного отношения к познавательной деятельности. В качестве оборудования используются словари с картинками, презентация PowerPoint с иллюстрациями из словаря и его компонентами, рабочие листы с заданиями, цветные карандаши, проектор, интерактивная доска, ноутбук.

На подготовительном этапе учитель разрабатывает презентацию, слайды которой будут наглядно демонстрировать элементы словарных статей, структуру словаря, продумывает задания разных уровней сложности и подбирает словарь с картинками, подходящий для работы учеников.

Этап актуализации знаний и мотивации представляет собой небольшую игру. Учитель достает из заранее подготовленной коробки предметы, знакомые ученикам. Их задача – назвать предметы на английском языке. Если ученики затрудняются, учитель помогает им. После этого учитель подводит учеников к теме урока, спрашивая, к какой книге они могут обратиться, если не знают перевод слова.

Этап изучения нового материала включает в себя раздачу детям листов с печатным вариантом словарной статьи и демонстрацию слайдов, где изображены страницы словаря и подписаны части словарных статей (слово, транскрип-

ция, перевод). Учитель показывает части словарных статей, а учащиеся ищут их на раздаточном материале.

Учитель объясняет, что словарь – это инструмент для изучения незнакомых слов, содержащий иллюстрации, которые помогают понять значение слова и легче его запомнить. Учитель просит открыть начало словаря и посмотреть его оглавление. Ученикам задается вопрос «Каким образом слова расположены в словаре?». Ученики отвечают на поставленный вопрос. Параллельно изучению составляющих словаря учитель вводит новую лексику: dictionary, meaning, alphabet.

После получения новой информации детям предлагается самостоятельно попробовать найти слово apple в словаре, работая по схеме, данной учителем, и объяснить на примере компоненты словарной статьи, используя иллюстративный словарь [9, с. 10].

На этапе первичного закрепления новых знаний учитель проводит игру “Find the picture”. Ученики работают в парах. Учитель записывает слово на английском языке на доске, задача учащихся − отыскать слово в словаре и указать на правильную иллюстрацию этого слова. Ученики, выполнившие задание быстрее одноклассников, поднимают руки и показывают разворот словаря с картинкой. Следующим этапом является работа с рабочими листами. Листы содержат 3 задания разных уровней сложности (от простого к сложному). Задание 1 предполагает поиск учениками картинок, соответствующих словам из списка (flower, cat, sun, grass) и их расположение рядом со словами. В задании 2 ученики должны найти в иллюстрированном словаре слова и картинки, соответствующие друг другу, и соединить их линией на рабочем листе. Задание 3 требует от учеников выбора из словаря любых 3 предметов и выполнения рисунка в рамках на листе. Также им нужно написать название каждого предмета под картинкой. При работе с заданиями ученики должны использовать словари.

Кроме традиционных (печатных) словарей необходимо обучить детей работе с онлайн-словарями, интерактивность которых расширяет возможности получения лингвистической информации об изучаемом языке. Так, в 4-м классе можно познакомить школьников с иллюстративным онлайн-словарем *LanGeek Picture Dictionary* [10]. Ценность этого ресурса состоит в том, что составителями словаря являются британские специалисты, носители языка, словарная статья рассчитана на реципиентов детского возраста, то есть написана простым языком, сопровождается транскрипцией, звуковой дорожкой с произношением слова, примером употребления слова в контексте, грамматическими пометами и иллюстрацией.

Целью урока является ознакомление с функционалом онлайн-словаря, развитие навыков поиска нужных слов и анализа словарной статьи. В качестве оборудования нужны компьютеры с доступом в Интернет, карточки со словами и рабочие листы.

Этап изучения нового материала включает в себя демонстрацию самого словаря. Учитель открывает сайт словаря на всех компьютерах и демонстрирует на интерактивной доске основные элементы данного словаря

Основным заданием является Agree-disagree-тест. Ученикам раздаются рабочие листы, на которых написано незнакомое слово, например, *swallow*, а ниже предсатавлено 10 пунктов, которые соответствуют или не соответствуют данному слову. Задача учеников – согласиться или не согласиться с утверждениями, проанализировав словарную статью. Например, словарная статья для слова *swallow* и утверждения: 1. It is pronounced with sound [æ]. 2. It is stressed on the second syllable. 3. It is a verb. 4. It is a bird. 5. It can swim. 6. It has a tail. 7. It feeds on insects. 8. It has a long bill. 9. It has two wings. 10. It is big.

В качестве домашнего задания дети выбирают по одному слову из словаря и придумывают свой Agree-disagree-тест из 5 утверждений.

Уровень основного общего образования

Процесс обучения английскому языку на среднем этапе школьного образования (5–9 классы) является важным этапом формирования иноязычной языковой компетенции. Этот возрастной период характеризуется началом переходного возраста, социальными, физическими и психологическими изменениями школьников, который требует от учителя учета специфических особенностей данной возрастной группы и особого подхода при организации обучения. Такими особенностями являются абстрактное мышление; самосознание; принадлежность к коллективу; внутренняя и внешняя мотивация [8, с. 139].

Работа с разными видами словарей на уроках английского языка преследует важную цель – обогащение словарного запаса учащихся. На среднем этапе школьного образования ученики должны обладать следующими базовыми знаниями и навыками: знание алфавита наизусть; понимание различных способов образования слов; знание о многозначности слов; знание о том, что синонимы не всегда являются полными заменителями друг друга; знание того, что слова могут иметь разные антонимы в различных контекстах; понимание того, что сложные слова на английском языке не всегда просто переводятся отдельно; умение осознавать, что объем значения слов на английском и родном языке может отличаться; понимание того, что конверсия является одним из способов образования слов; знание того, что слова на английском языке могут произноситься и писаться иначе [11, с. 328].

При обучении английскому языку в средней школе используются словари, которые помогут учащимся расширить лексический запас и улучшить навыки чтения, письма, говорения и понимания английского языка. Таковыми являются двуязычные лингвистические словари, словари-тезаурусы, иллюстрированные словари, словари синонимов, антонимов, омонимов, этимологические словари и фразеологические словари, а также электронные ресурсы. Важным на данном этапе обучения иностранному языку является понимание многозначности слов и словарных помет.

Одним из вариантов работы со словарями на средней ступени образования может послужить комбинированный урок “Dictionary – secrets and possibilities” для учащихся 9 класса. Цель урока – расширить представление учащихся о словаре как о многофункциональном инструменте изучения английского языка, познакомить с понятиями *multiple-meaning words*, *vocabulary label.* Предполагается решение нескольких задач. Образовательные задачи: 1) объяснить понятия многозначности слова и научить определять нужное значение в контексте; 2) ознакомить со словарными пометами и их ролью в понимании значения слова; 3) совершенствовать навыки работы со словарем. Развивающие задачи: 1) развитие аналитического мышления и языковой догадки; 2) формирование навыков самостоятельной работы; 3) развитие умения обобщать и систематизировать информацию. Воспитательные задачи: 1) формирование положительной мотивации к изучению английского языка; 2) развитие культуры работы с информационными ресурсами. Оборудование: англо-русские словари, проектор, ноутбук, презентация PowerPoint со слайдами, содержащими примеры многозначных слов, словарных помет, рабочие листы.

На организационном этапе урока учитель вводит учеников в иноязычную атмосферу посредством приветствия и повторения известного материала (наводящие вопросы учителя: What is a dictionary? What can we find there? Have you ever used a dictionary? What information did you find there?).

Далее учитель на слайде демонстрирует пример предложения, одно из слов в котором является многозначным, и одного значения для правильного понимания предложения недостаточно (He’s a very bright student. – если ученик знает только значение «яркий», предложение покажется бессмысленным; It was a cool evening, so we put on sweaters. – Если учащемуся известен только перевод «крутой, классный», то ему сложно понять смысл предложения).

После этого вводного слайда учитель вместе с учениками определяет цель урока (разобрать понятие *multiple-meaning words*). На следующем слайде учитель указывает на примеры многозначных слов (bank – берег реки, банк; bright – яркий, умный; cool – прохладный, крутой) и поясняет, что многие слова в английском языке имеют несколько значений, и правильное значение слова зависит от контекста. Учитель возвращается к предыдущему слайду и предлагает ученикам перевести данные предложения, используя новые полученные знания о многозначных словах и англо-русские словари, лежащие на их столах.

После успешного выполнения задания ученикам предлагается еще один новый материал: слайд с указанием возможных словарных помет (грамматические: n. – noun, v. – verb, adj. – adjective, adv. – adverb; prep. – preposition; стилистические: formal (официальный), informal (неформальный, разговорный), slang (сленг, жаргон); тематические (medicine (медицина), science (наука), technology (техника)). Учитель показывает примеры словарных статей с различными пометами и объясняет, как использовать пометы для правильности понимания контекста.

На этапе первичного закрепления ученики получают рабочий лист с предложениями, содержащими многозначные слова (например, bear (n.), bear (v.)). Их задача – определить часть речи и значение слова в каждом предложении, используя контекст (The bear went to the woods. I can’t bear this noise). На выполнение задания ученикам отводится несколько минут, затем осуществляется проверка.

Следующее задание предполагает понимание словарных помет. На слайде учитель показывает несколько предложений (например, «The patient exhibited symptoms of tachycardia.»; «Wassup, dude? You look wiped.”; “I trust that you are in good health.”). Ученики по выделенным словам должны понять стиль, в котором написаны предложения, используя словарь, в котором прописаны стилистические пометы (medicine, slang, informal).

Еще одним заданием для закрепления нового знания о многозначных словах является определение правильного произношения слова в зависимости от части речи и значения. На слайд учитель выводит 2 предложения со словами, которые пишутся одинаково, но имеют разное ударение («I got a nice present for my birthday.» (n.); «I will present my project tomorrow.» (v.)). Пользуясь словарем, учащиеся должны выявить разницу в произношении и значении этих слов и прочитать их с верным ударением в каждом контексте.

Заключительным практическим заданием является работа по группам. Ученики делятся на группы по 4 человека. Каждая группа получает карточку со списком слов. Задача учащихся – подобрать к каждому слову из списка два значения, используя словарь (пример: группа 1. Подберите к каждому слову из списка 2 значения, используя словарь: 1) pass, 2) break, 3) head, 4) bank, 5) clear, 6) mean).

Ожидаемые результаты: после комбинированного урока (закрепление уже известных знаний, работа с многозначностью слов и словарными пометами) ученики должны понимать, что такое многозначность и уметь определять нужное значение слова в разных контекстах; определять словарные пометы разных видов и использовать их при работе со словарем для выполнения различных учебных задач; совершенствовать навыки работы со словарем и анализировать

информацию; проявлять интерес к изучению английского языка и повышать уровень культуры работы с информационными ресурсами.

Уровень основного среднего общего образования

На старшем этапе обучения английскому языку (10–11 классы) учащиеся достигают более высокого языкового уровня, могут самостоятельно работать с аутентичными текстами и другими материалами на английском языке. Владение навыками эффективной работы с разными видами словарей на данном этапе обучения становится ключевым способом расширения лексического кругозора, понимания тонкости значений многозначных слов, самостоятельного преодоления языковых трудностей. На старшей ступени обучения английскому языку словарь становится средством полноценного развития языковой компетенции.

В старшей школе на уроках английского языка применяются разнообразные типы словарей, отвечающие потребностям учащихся в углубленном изучении языка, особенно при подготовке к ЕГЭ. Основными словарями, применяемыми в обучении старшеклассников, являются англо-русский словарь, одноязычный словарь английского языка, тезаурус, фразеологический словарь, словарь синонимов и антонимов и т. д.

Одним из примеров работы старшеклассников со словарями может быть урок-квест по теме ‘‘In search of the treasures of the Dictionary Island’’ для 11 класса.

Цель данного урока – совершенствование лексических навыков обучающихся, ознакомление с понятием «синонимичные ряды». Предполагается выполнение следующих задач. Образовательные: 1) различение типов словарей (толковый, словарь синонимов); 2) ознакомление с понятием «синонимичный ряд» и применение знаний на практике; 3) нахождение словарных статей для заданных слов. Развивающие: 1) развитие навыков анализа информации и сравнения значений слов; 2) развитие навыков языковой догадки. Воспитательные: 1) повышение мотивации к изучению английского языка; 2) развитие навыков эффективного сотрудничества в команде; 3) воспитание ответственности за результат командной работы.

Оборудование: бумажные или электронные одноязычные словари (например, Longman Dictionary of Contemporary English, Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus, Oxford English Dictionary), словарь сочетаемости Oxford Collocation Dictionary of English, рабочие листы с заданиями для квеста, карта «словарного острова» (большой плакат).

На занятии, предшествующем уроку-квесту, учитель поясняет учащимся алгоритм работы с одноязычным английским словарем и семантический анализ дефиниций. На слайд учитель выводит ряд синонимов (например, wait / anticipate / apprehend / look forward to). Они имеют похожий перевод «ждать, ожидать», но разные смысловые оттенки. Чтобы выбирать правильный синоним для определенного контекста, ученики должны различать их дефиниции. На следующем слайде учитель дает пример дефиниции глагола to wait (to stay in one place until an event happens or someone arrives).

Далее ученикам предлагается в одноязычном словаре английского языка самостоятельно найти дефиниции глаголов *to anticipate, to apprehend, to look forward to* и выявить смысловые отличия (to anticipate – know of something before it happens; to apprehend – anticipate with fear or anxiety; to look forward to – anticipate with excitement or eagerness), а также выполнить задание, в котором нужно вставить эти глаголы в подходящий контекст.

На организационном этапе урока-квеста ученики делятся на команды по 4 человека. После распределения учитель объясняет правила квеста – команды должны пройти все станции и получить подсказку для следующей станции (часть карты «словарного острова»). Команда, первой добравшаяся до «сокровища», побеждает. На каждой станции присутствуют словари, соответствующие контексту заданий (словари синонимов, одноязычные словари, содержащие словарные пометы).

Основная часть занятия начинается с первой станции ‘‘Synonym river’’. Задание заключается в том, чтобы ученики подобрали синонимы к ряду слов (например: Подберите синонимы к следующим словам: *happy, sad, important, difficult*). В помощь им на столе лежат английские словари синонимов, а также можно пользоваться идеографическими словарями онлайн.

Вторая станция – ‘‘Grammar bay’’. В задании дана грамматическая цепочка (к примеру, *decide – decision – decisive*), слова, которые учащиеся должны правильно вставить в предложения в зависимости от синтаксической структуры предложения (1. *I can't ____what to wear to the party tonight. 2. We need to gather as much information as possible to make a _____. 3. The ____ victory of that team in the final match gave them a championship title*.).

Третья станция – ‘‘Collocation mix’’. На карточке для каждой команды написаны разные слова. Задание для учеников состоит в поиске слов, которые могут сочетаться с заданным словом. Для выполнения задания нужно проверить сочетаемость слова, пользуясь Oxford Collocation Dictionary of English [12] (пример: учащиеся должны проверить, сочетаются ли слова *to gain, to inquire, to acquire, extensive, broad, intensive со словом knowledge).*

Четвертая станция – ‘‘Context Well’’ содержит типичное задание формата ЕГЭ 30–36 [13]. Ученикам нужно вставить пропущенные слова в текст, выбирая из предложенных синонимов наиболее подходящее по смыслу и стилю. Во время выполнения задания ученики должны пользоваться одноязычным словарем, проверить дефиниции слов, их управление и сочетаемость. Команда, первая собравшая все части «словарной карты», объявляется победителем.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что системная, комплексная работа с лексикографическими источниками на уроках английского языка в школе позволяет учащимся постепенно усовершенствовать навык работы со словарями разных типов, повышает их языковую компетенцию, развивает интерес к слову и языку как системе, помогает в самостоятельной работе с языковыми явлениями и аутентичными текстами. В проведенном исследовании выявлен существенный разрыв между требованиями, заявляемыми в ФГОС к сформированности языковой компетенции, и реальным уровнем лексикографической грамотности современных школьников. Результаты проведенного опроса показывают, что причиной тому является не только стремление к экономии интеллектуальных усилий, но и отсутствие сформированных навыков работы с лексикографическими источниками, что подтверждает актуальность заявленной проблемы исследования.

Цель исследования по выявлению и систематизации формы и методов обучения работе с лексикографическими источниками на всех этапах изучения английского языка в школе достигнута в полном объеме.

Научная новизна исследования состоит в том, что в работе предлагаются не просто отдельные приемы работы со словарями, а комплексная и поэтапная методика. В отличие от большинства работ, фокусирующихся на одном типе словарей, данная статья предлагает широкий диапазон лексикографических источников – от традиционных печатных изданий до современных онлайн-ресурсов.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке новых подходов к обучению лексикографической грамотности, которая рассматривается не как вспомогательный навык, а как самостоятельный компонент языковой компетенции. В противовес индуктивному методу освоения языка, в статье предлагается систематическая верификация языковой информации в официальных лексикографических источниках, что способствует формированию у школьников привычки обращаться к авторитетным данным.

Практическая значимость исследования не вызывает сомнений, поскольку предложенный комплекс упражнений может быть непосредственно внедрен в образовательный процесс.

Результаты исследования адресованы широкому кругу специалистов в области педагогики и методики преподавания иностранных языков. В первую очередь статья представляет ценность для учителей английского языка общеобразовательных школ, которые найдут здесь готовые методические разработки для уроков на всех ступенях обучения.

Представленное исследование открывает перспективные направления для последующих научных изысканий. Так, наиболее перспективным из них является анализ формирования лингвистической компетенции студентов вузов, обучающихся по специальности «Лингвистика», а также разработка методического комплекса по работе с лексикографическими источниками с целью формирования профессиональных умений студентов-переводчиков по подбору эквивалентов в процессе перевода. Кроме того, дальнейшего изучения требует вопрос о сравнительной эффективности различных типов словарей, включая мобильные приложения, в зависимости от возраста учащихся, их когнитивных способностей и уровня владения языком.

Библиографический список

1. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения. *Иностранные языки в школе.* 1985; № 1: 10–14.
2. Хомский Н. *Язык и мышление*. Москва: Издательство Московского университета, 1972.
3. Вятютнев М.Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков. *Иностранные языки в школе*. 2014; № 4: 67–76.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Москва, 2020. Available at: https://sh3-teya-r04.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/FGOS_OOO.pdf
5. Щерба Л.В. *Языковая система и речевая деятельность*. Ленинград: Наука, Ленинградское отделение, 1974.
6. Дубровская Е.А. Лексикография английского языка. *Гуманитарные научные исследования*. 2019; № 3 (91). Available at: https://human.snauka.ru/2019/03/25653
7. Дубичинский В.В. *Лексикография русского языка*. Москва: Наука; Флинта, 2009.
8. Гальскова Н.Д. *Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика*. Москва: Академия, 2015.
9. Державина В.А. *Визуальный английский для детей*. Москва: АСТ, 2020.
10. *English Picture Dictionary*. Available at: https://dictionary.langeek.co/
11. Бутаев Ш.Т. О методике совершенствования работы со словарем. *Молодой ученый*. 2012; № 10 (45): 326–328.
12. *Oxford Collocation Dictionary of English*. Available at: https://www.freecollocation.com/
13. *Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2026 года по английскому языку (письменная часть*). Москва, 2026. Available at: https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-11

References

1. Kolshanskij G.V. Lingvokommunikativnye aspekty rechevogo obscheniya. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1985; № 1: 10-14.
2. Homskij N. *Yazyk i myshlenie*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1972.
3. Vyatyutnev M.N. Ponyatie yazykovoj kompetencii v lingvistike i metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2014; № 4: 67-76.
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya*. Moskva, 2020. Available at: https://sh3-teya-r04.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/FGOS_OOO.pdf
5. Scherba L.V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*. Leningrad: Nauka, Leningradskoe otdelenie, 1974.
6. Dubrovskaya E.A. Leksikografiya anglijskogo yazyka. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2019; № 3 (91). Available at: https://human.snauka.ru/2019/03/25653
7. Dubichinskij V.V. *Leksikografiya russkogo yazyka*. Moskva: Nauka; Flinta, 2009.
8. Gal'skova N.D. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika*. Moskva: Akademiya, 2015.
9. Derzhavina V.A. *Vizual'nyj anglijskij dlya detej*. Moskva: AST, 2020.
10. *English Picture Dictionary*. Available at: https://dictionary.langeek.co/
11. Butaev Sh.T. O metodike sovershenstvovaniya raboty so slovarem. *Molodoj uchenyj*. 2012; № 10 (45): 326-328.
12. *Oxford Collocation Dictionary of English*. Available at: https://www.freecollocation.com/
13. *Demonstracionnyj variant kontrol'nyh izmeritel'nyh materialov edinogo gosudarstvennogo `ekzamena 2026 goda po anglijskomu yazyku (pis'mennaya chast')*. Moskva, 2026. Available at: https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-11

Статья поступила в редакцию 07.07.26

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-169-172

Baukova M.A., *Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: m.baukova@my.mgimo.ru*
Zhang Liwen, *postgraduate, Department of Pedagogical Culture and Management in Education, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: m.baukova@my.mgimo.ru*

DIAGNOSING THE ADAPTIVE NEEDS OF CHINESE STUDENTS IN A RUSSIAN UNIVERSITY AS A FOUNDATION FOR DESIGNING A PEDAGOGICAL SUPPORT MODEL. The article addresses a problem of pedagogical support for academic exchanges between Russian and Chinese universities – an issue that, by the mid-2020s, has transcended its status as a mere methodological task and acquired the significance of a strategic factor in the bilateral partnership. The aim of the study is to determine the current state of pedagogical support for Chinese students in a Russian university, based on the findings of a diagnostic ascertaining phase, and to substantiate the structure and content of a comprehensive model for such support. The empirical component of the research was conducted at the HSE University (National Research University Higher School of Economics). The diagnostic phase involved one hundred third-year Chinese undergraduate students and sixty-five faculty members. A battery of validated instruments was employed, including: the Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21), the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS), a modified acculturation scale, an academic engagement questionnaire, egocentric network mapping, content analysis of reflective essays, a faculty survey, and an analysis of institutional documents. The findings indicate that the current state of pedagogical support is characterised by elevated levels of acculturation stress, a deficit in perceived social support, low levels of academic engagement and transcultural identity, as well as institutional deficiencies in terms of human resources, funding, and regulatory frameworks. It is demonstrated that the identified difficulties cluster into four interrelated groups, which collectively provide a rationale for both a criteria-based performance evaluation system and a structural-functional model of pedagogical support. The diagnostic toolkit developed and the empirical results obtained may be of practical interest to both administrative and teaching staff at universities that implement academic mobility programmes with China.

Keywords: **pedagogical support, academic exchanges, sociocultural adaptation, international students, performance criteria**

М.А. Баукова*, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет), г. Москва, E-mail: m.baukova@my.mgimo.ru*
Чжан Ливень, *аспирант, ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет), г. Москва, E-mail: m.baukova@my.mgimo.ru*

ДИАГНОСТИКА АДАПТАЦИОННЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ КАК ОСНОВА ДЛЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Статья посвящена проблеме педагогического сопровождения академических обменов между университетами России и Китая, которое к середине 2020-х годов приобрело значение фактора эффективности стратегического партнерства двух стран, выйдя за рамки методической задачи. Цель исследования заключается в том, чтобы на материале констатирующего этапа проведенной диагностики определить текущее состояние педагогического сопровождения китайских студентов в российском вузе и обосновать структуру и содержание целостной модели такого сопровождения. Эмпирическая часть исследования была выполнена на базе НИУ «ВШЭ». В процессе диагностики приняли участие сто китайских студентов третьего курса бакалавриата и шестьдесят пять преподавателей. Был применен комплекс валидных методик: шкала депрессии, тревоги и стресса, многомерная шкала воспринимаемой социальной поддержки, модифицированная шкала аккультурации, анкета академической вовлеченности, сетевое картографирование, контент-анализ рефлексивных эссе, анкетирование преподавателей и анализ институциональных документов. Установлено, что актуальное состояние сопровождения характеризуется высоким уровнем аккультурационного стресса, дефицитом воспринимаемой социальной поддержки, низкими показателями академической вовлеченности и транскультурной идентичности, а также кадровой, финансовой и нормативной недостаточностью институциональной базы. Показано, что выявленные затруднения образуют четыре взаимосвязанные группы, которые в совокупности обосновывают критериально-показательную систему оценки эффективности и структурно-функциональную модель педагогического сопровождения. Полученный диагностический инструментарий и результаты будут интересны как административно-управленческому, так и педагогическому персоналу вузов, реализующих программы академической мобильности с Китаем.

Ключевые слова: **педагогическое сопровождение, академические обмены, социокультурная адаптация, иностранные студенты, критерии эффективности**

Актуальность исследования определяется тем, что академические обмены между российскими и китайскими университетами к середине 2020-х годов перестали быть факультативным элементом международного сотрудничества и превратились в один из стержней строительства общего стратегического будущего двух стран. Объявление перекрестных Годов образования на 2026–2027 годы [1] и последовательное расширение сети межвузовских соглашений [2] закрепляют политический курс на углубление интеграции через человеческий капитал. В этих условиях проблема сопровождения иностранных студентов перерастает из сугубо методической в задачу национального масштаба, от решения которой зависит отдача от масштабных инвестиций в образование и науку.

Также актуальность обусловлена сменой самой парадигмы обменов. Если в 2000–2010-е годы доминировала логика количественного роста, то сегодня на первый план выходит задача качественной трансформации и глубинной интеграции обучающегося. От выпускника ожидают уже не только освоения образовательной программы, но и становления в качестве будущего агента двусторонних связей – специалиста, способного работать в сложном межкультурном, правовом и деловом поле. Достижение этих целей упирается в недостаточность традиционных, преимущественно административных форм поддержки и порождает потребность в научно обоснованной модели сопровождения, целенаправленно формирующей такого специалиста и преодолевающей не только языковой, но и

цивилизационно-когнитивный барьер между двумя системами профессиональной культуры. С научно-педагогической точки зрения актуальность определяется критической недостаточностью системных исследований. В Приоритетном проекте «Развитие экспертного потенциала российской системы образования» в числе ключевых рисков названы недостатки в координации профильных структур и недостаточная инфраструктурная развитость образовательных организаций [3], что прямо указывает на потребность в целостном подходе к сопровождению. Между масштабной практикой обменов и ее теоретическим осмыслением сохраняется ощутимый разрыв: накопленный за десятилетия исторический опыт успешных практик не систематизирован и не используется как база для решения текущих проблем адаптации [4]. Одновременно эмпирические работы, фиксирующие трудности китайских студентов, нередко ограничиваются констатацией и рассматривают адаптацию как управленческую, а не целостную педагогическую проблему [5].

Анализ сложившейся ситуации позволяет выделить ряд следующих противоречий: между накопленным историческим опытом сопровождения и его отсутствием в современной системной практике; между признанием сопровождения как комплексного феномена и разрозненностью подходов к его изучению; между объективной потребностью в измеримой эффективности сопровождения и отсутствием операционализированных критериев ее оценки; между необходимостью целостной научно обоснованной системы и ситуативным, эпизодическим характером реальных мер поддержки. Разрешение этих противоречий требует, прежде всего, точной диагностики исходного состояния сопровождения, без которой проектирование любой модели остается абстрактным. Именно поэтому первоочередной научной задачей выступает не просто описание представляемой модели, а доказательная диагностика проблемного поля в конкретной образовательной среде.

Цель статьи – на основе комплексной диагностики на констатирующем этапе установить и охарактеризовать актуальное состояние педагогического сопровождения китайских студентов в российском университете и обосновать структуру и содержание целостной модели такого сопровождения.

Задачи: диагностировать профессиональную готовность преподавателей к работе в поликультурной среде и институциональную обеспеченность сопровождения; на основе систематизации выявленных дефицитов обосновать критериально-показательную систему оценки эффективности и блочную структуру модели сопровождения; выявить перспективы исследования.

В ходе исследования авторами использовался комплекс общенаучных, теоретических и прикладных методов. К общенаучным методам отнесены анализ и синтез, сравнение и др. Теоретические методы представлены анализом психолого-педагогической и методической литературы, историко-педагогическим и структурно-функциональным анализом, моделированием. Из прикладных – стандартизированные и авторские диагностические методики.

Психоэмоциональное состояние обучающихся измерялось при помощи шкалы депрессии, тревоги и стресса, оценивающей эмоциональное состояние. Социальная поддержка диагностировалась многомерной шкалой, дифференцирующей поддержку со стороны семьи, друзей и значимых других. Уровень интеграции в принимающую культуру устанавливался модифицированной на основе модели Дж. Берри шкалой аккультурации с расчетом индекса транскультурной идентичности. Академическая вовлеченность измерялась авторской анкетой, сочетающей частотные и качественные показатели. Структура и насыщенность социальных контактов оценивалась методом сетевого картографирования с расчетом коэффициента межкультурной социальной связанности. Глубина культурной рефлексии изучалась посредством контент-анализа рефлексивных эссе, а профессиональные трудности педагогов – методом анкетирования. Институциональная обеспеченность анализировалась через контент-анализ штатного расписания и локальных нормативных актов.

Полученные данные обрабатывались методами описательной статистики, для установления связей между показателями применялся корреляционный анализ, а достоверность различий проверялась с помощью использования t-критерия Стьюдента и критерия χ^2. Эмпирическая база исследования – НИУ «ВШЭ», констатирующий этап был проведен в течение 2023–2024 учебного года. Выборку составили сто китайских студентов, а также шестьдесят пять преподавателей, имеющих опыт работы с китайской аудиторией.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые применительно к российско-китайскому контексту академических обменов реализована комплексная диагностика состояния педагогического сопровождения, объединяющая психологические, академические, культурные и институциональные измерения в единую систему. Расплывчатые понятия «успешная адаптация» и «качество образовательного опыта» конкретизированы через совокупность измеримых показателей, что позволило перейти от описания затруднений к их доказательной оценке. Впервые установлено, что выявленные дефициты сопровождения не являются изолированными, а образуют устойчивую и взаимосвязанную структуру: аккультурационный стресс, дефицит социальной поддержки, низкая академическая субъектность и слабая транскультурная идентичность обучающихся статистически и содержательно сопряжены с недостаточной готовностью преподавателей и институциональной необеспеченностью процесса. На этом основании обоснован переход от преобладающей субъект-объектной логики поддержки к субъект-субъектной модели, а также предложены критериально-показательная система, состоящая из четырёх компонентов и структурно-функциональная модель сопровождения.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении и систематизации научных представлений о сущности и условиях эффективности педагогического сопровождения в контексте международного академического сотрудничества. Работа расширяет понятийный аппарат педагогики высшей школы, конкретизируя содержание понятия «педагогическое сопровождение академических обменов» как особого вида профессионально-педагогической деятельности, направленной на гармонизацию образовательного процесса в условиях межкультурного взаимодействия. Междисциплинарный синтез педагогического, психологического и культурологического знания вносит вклад в развитие теории и методологии профессионального образования и кросс-культурной дидактики.

Практическая значимость определяется созданием готового к тиражированию диагностического инструментария, позволяющего объективно оценивать состояние адаптации иностранных учащихся и своевременно корректировать работу профильных подразделений. Разработанная система критериев и показателей может быть непосредственно использована международными управлениями и деканатами для проектирования или модернизации систем тьюторского и кураторского сопровождения. Материалы исследования применимы в курсах педагогики высшей школы, межкультурной коммуникации и основ тьюторской деятельности, обогащая подготовку специалистов в сфере международного образования.

Методологическую основу исследования составили четыре взаимодополняющих подхода. Личностно-деятельностный подход позволяет рассматривать сопровождение как процесс, инициирующий активную учебно-познавательную и адаптационную деятельность студента, в котором личность обучающегося с ее мотивами, ценностями и культурным опытом выступает центральным субъектом. Компетентностный подход задает целевые ориентиры сопровождения, связывая его с формированием у китайских студентов комплекса профессиональных и надпрофессиональных компетенций. Межкультурный подход трактует сопровождение как процесс медиации культурных различий и формирования межкультурной компетентности, его теоретическим фундаментом служат представления о культурных измерениях и типологии национальных культур [6], а также концепция диалога языка и культуры [7]. Системный подход обеспечивает рассмотрение сопровождения как целостной, открытой и функциональной системы [8].

Категориальным ядром исследования выступает понятие сопровождения. В психолого-педагогической литературе оно трактуется как длящееся взаимодействие, обеспечивающее создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в ситуациях развития [9]. Применительно к академическим обменам сопровождение конкретизируется как интегративная субъект-субъектная деятельность, объединяющая академическую, психологическую, культурную и личностно-развивающую поддержку. Организационной формой такой деятельности все чаще становится тьюторство, доказавшее эффективность как инструмент социокультурной адаптации иностранных студентов [10]. При этом психологический контур сопровождения опирается на представления о личностных ресурсах, жизнестойкости и психологической готовности обучающихся, определяющих устойчивость к дистрессу в инокультурной среде [11]. Изложенная методология определила логику диагностики: каждый из выделенных подходов задал самостоятельную группу измеряемых показателей, а их совокупность обеспечила целостность картины состояния сопровождения.

Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы включал подготовительную процедуру, первичную диагностику по перечисленным выше методикам и последующую статистическую и качественную обработку данных. Далее представим результаты по основным блокам диагностики.

Диагностика эмоционального дистресса выявила, что доминирующей психологической проблемой китайских студентов выступает аккультурационный

Таблица 1

Показатели психоэмоционального состояния и воспринимаемой социальной поддержки студентов на констатирующем этапе

Показатель	Средний балл	Стандартное отклонение	Доля с клинически значимыми / низкими значениями, %
Стресс (по шкале дистресса)	18,2	6,4	54
Тревога	12,4	5,1	48
Депрессия	10,8	4,9	38
Социальная поддержка	39,6	10,2	62

стресс. Более половины выборки испытывают клинически значимый стресс, тогда как тревожные и депрессивные проявления затрагивают от 38 до 48% обучающихся (табл. 1). Наиболее высоко студенты оценивали утверждения, связанные с трудностью успокоиться и склонностью чрезмерно реагировать на ситуации, что указывает на устойчивое эмоциональное перенапряжение в период адаптации.

Диагностика воспринимаемой социальной поддержки подтвердила ее критически низкий уровень: средний балл в расчете на отдельную позицию составил лишь 3,3 при семибалльном максимуме, а 62% студентов оценивают доступную им помощь как недостаточную. Наиболее низкие значения зафиксированы по субшкале «значимые другие», тогда как относительно более высокие оценки связаны с поддержкой семьи, остающейся, однако, дистанционной в большинстве случаев. Совокупность этих данных свидетельствует о том, что большинство обучающихся не располагают надежным кругом лиц для обращения в трудных ситуациях и испытывают дефицит эмоциональной опоры в принимающей образовательной среде.

Индекс транскультурной идентичности составил 2,9 из шести возможных баллов, что соответствует низкому уровню интеграции при выраженном преобладании стратегии сепарации, характерной для 52% студентов. Обучающиеся сохраняют прочную связь с культурой происхождения, но не интегрируют опыт пребывания в российской среде в собственную идентичность. Данные шкалы аккультурации согласуются с результатами диагностики академической вовлеченности, обобщенными в табл. 2.

Таблица 2

Показатели академической вовлеченности
и социальной связанности китайских студентов

Показатель	Значение
Не участвовали в научных мероприятиях за год, %	77
Имеют хотя бы одну научную публикацию, %	8
Не участвовали в проектной работе в смешанных группах, %	71
Не используют возможности индивидуального учебного плана, %	74
Никогда не инициировали проектов или дискуссий, %	87
Средняя самооценка академической активности (из 5)	2,5
Указали языковой барьер как главное препятствие, %	86
Коэффициент межкультурной социальной связанности	0,21

Приведенные показатели характеризуют устойчиво пассивную позицию обучающихся в образовательном процессе и низкий уровень академической субъектности. Студенты предпочитают цифровые ресурсы и онлайн-курсы, тогда как персональная академическая поддержка в ее текущей форме оказывается слабо востребованной: к консультациям тьютора или куратора обращаются лишь около 12% опрошенных. Доминирующим препятствием остается языковой барьер, к которому присоединяются неуверенность в себе и недостаточное понимание академических традиций принимающей стороны.

Сетевое картографирование показало, что в среднем китайский студент располагает примерно семью значимыми социальными контактами в России, из которых более 70% приходятся на соотечественников. Доля российских студентов и преподавателей в личной сети не превышает 21%, а у 42% обучающихся в сети присутствует менее одного российского контакта. Столь низкий коэффициент межкультурной социальной связанности свидетельствует о замыкании студентов в границах диаспоры и слабой интеграции в принимающее академическое сообщество.

Контент-анализ рефлексивных эссе выявил преобладание описательного уровня осмысления межкультурного опыта: на нем остановились 71% студентов, тогда как аналитического уровня достигли 12%, а уровня синтеза, предполагающего выработку собственных стратегий поведения в межкультурных ситуациях, – лишь 4%. В тематике эссе доминируют языковой барьер (84% упоминаний) и отношения с преподавателями (62%), тогда как осознание личностного роста вследствие межкультурного опыта отмечено лишь в 16% работ. Переживаемый опыт чаще интерпретируется обучающимися как источник стресса, а не как ресурс развития, что содержательно связано с низким индексом транскультурной идентичности и повышенным уровнем дистресса.

Анкетирование шестидесяти пяти преподавателей подтвердило системный характер затруднений. Наиболее часто отмечаемыми трудностями стали языковой барьер (средний балл 4,2 по пятибалльной шкале; 89% преподавателей сталкиваются с ним часто или постоянно), сложность усвоения студентами терминологического аппарата (3,7; 76%) и непонимание заданий и алгоритмов их выполнения (3,4; 68%). Готовность к преподаванию в поликультурной среде оценивается в среднем как умеренная (3,2 из 5), при этом почти треть преподавателей демонстрируют низкую готовность, а 88% никогда не проходили профильного повышения квалификации.

Одновременно педагоги выразили явный запрос на ресурсную и методическую поддержку: высокую потребность в повышении квалификации по работе с китайской аудиторией заявили 72% опрошенных, в адаптированных методических материалах – 68%, в помощи кураторов и тьюторов – 65%. Показательно, что широко применяемые адаптивные приемы (визуализация, упрощение лексики, пошаговая алгоритмизация заданий) не сопровождаются столь же активным использованием методов межкультурного взаимодействия, таких как работа в смешанных командах. Открытые комментарии преподавателей подтверждают, что решение проблем китайских студентов они видят не в точечных мерах, а в комплексной системе, объединяющей языковую, методическую, тьюторскую и психологическую поддержку.

Анализ штатного расписания и локальных нормативных актов выявил три взаимосвязанных институциональных дефицита (табл. 3). Кадровая обеспеченность оказалась почти в два с половиной раза ниже принятого в международной практике ориентира: на сто иностранных студентов приходится лишь 0,8 специалиста, непосредственно занятого сопровождением. Целевое финансирование распределено по смежным статьям и оценочно оставляет около 2,9% бюджета интернационализации при типичных для развитых программ 10–15%. Наконец, регламент межведомственного взаимодействия подразделений отсутствует, вследствие чего ряд ключевых функций – академическое наставничество, мониторинг адаптации и координация – не закреплен ни за одним подразделением.

Таблица 3

Институциональная обеспеченность педагогического сопровождения
в сопоставлении с ориентирами

Параметр	Фактическое значение	Ориентир
Специалистов сопровождения на 100 иностранных студентов	0,8	2,0
Доля расходов на сопровождение в бюджете интернационализации, %	2,9	10–15
Регламент межведомственного взаимодействия	отсутствует	необходим
Функции наставничества и мониторинга адаптации	не закреплены	закреплены

Неформальный характер межведомственного взаимодействия влечет размытость ответственности и отсутствие единых стандартов качества, а обобщение результатов диагностики позволяет заключить, что выявленные затруднения не разрознены, а образуют четыре взаимосвязанные группы, каждая из которых требует самостоятельного критерия оценки и соответствующего содержательного ответа в структуре модели (табл. 4). Именно эта эмпирически установленная сопряженность психологических, академических, личностно-мировоззренческих и институциональных дефицитов служит основанием для проектирования целостной, а не фрагментарной системы сопровождения.

Таким образом, констатирующий этап дал репрезентативную картину исходного состояния сопровождения и подтвердил статистическую однородность экспериментальной и контрольной групп по всем показателям, что создает корректную основу для последующего формирующего эксперимента. Диагностика показала, что действующая практика сопровождения носит преимущественно

Таблица 4

Соответствие выявленных дефицитов критериям эффективности и блокам модели сопровождения

Группа дефицитов	Критерий эффективности	Отражение в блоках модели
Аккультурационный стресс, дефицит поддержки	Социально-психологическое благополучие и социальная связанность	Содержательный и технологический блоки: психологическая поддержка, тренинги, программы наставничества
Низкая вовлеченность и академическая субъектность	Академическая интеграция	Технологический блок: тьюторство, совместные проекты, консультирование по индивидуальному учебному плану
Слабая транскультурная идентичность и рефлексия	Развитие межкультурной компетентности и рефлексии	Целевой и содержательный блоки: рефлексивные практики, межкультурный диалог
Кадровая, финансовая и нормативная недостаточность	Институциональная эффективность	Экспериментально-диагностический и результативный блоки: мониторинг, регламенты, повышение квалификации

административный и ситуативный характер и не обеспечивает ни формирования транскультурной идентичности, ни полноценной академической интеграции обучающихся.

Проведенное исследование достигло поставленной цели: на материале комплексной констатирующей диагностики установлено актуальное состояние педагогического сопровождения китайских студентов в российском университете и обоснована структура целостной модели такого сопровождения. Новизна полученного результата состоит в том, что затруднения адаптации впервые описаны не как перечень изолированных проблем, а как единая, эмпирически подтвержденная система взаимосвязанных дефицитов, охватывающая обучающегося, преподавателя и институциональную среду.

Диагностика позволила сформулировать ряд обоснованных положений. Во-первых, психоэмоциональное неблагополучие и дефицит социальной поддержки выступают базовым слоем затруднений, определяющим устойчивость обучающегося ко всем остальным нагрузкам адаптации. Во-вторых, низкая академическая вовлеченность и субъектность обучающихся вызваны не только языковым барьером, но и отсутствием персональных форм сопровождения, стимулирующих инициативу. В-третьих, слабость транскультурной идентичности и преобладание описательной рефлексии свидетельствуют о том, что межкультурный опыт не превращается в ресурс личностного развития без целенаправленного педагогического посредничества. В-четвертых, кадровая, финансовая и нормативная недостаточность институциональной базы делает несистемной любую работу по сопровождению, как бы содержательной она ни была на уровне отдельного педагога.

Установленная сопряженность этих четырех групп дефицитов обосновывает как критериально-показательную систему оценки эффективности, включающую академический, социально-психологический, личностно-мировоззренческий и институциональный компоненты, так и структурно-функциональную модель, объединяющую целевой, содержательный, технологический, экспериментально-диагностический и результативный блоки. Логика перехода от диагностики к проектированию подтверждает необходимость смещения от субъект-объектной поддержки, ориентированной на устранение отдельных затруднений, к субъект-субъектному сопровождению, рассматривающему студента как активного участника собственной интеграции.

Перспективы дальнейшего развития темы связаны с формирующим этапом опытно-экспериментальной работы, в ходе которого предстоит проверить результативность модели и уточнить конкретизацию ее показателей, а также с расширением института тьюторства как организационной формы сопровождения [12]. Отдельного изучения требует перенос апробированного инструментария на иные направления академической мобильности и его встраивание в цифровую образовательную среду вуза. Целостное представление о состоянии иностранного студенчества, формируемое на основе валидных методик [13], и учет культурной специфики принимающей и отправляющей сторон [14] остаются необходимыми условиями результативности сопровождения.

Библиографический список

1. *Путин В.В. В 2026–2027 годах в России и Китае пройдут перекрестные Годы образования*. Available at: https://ria.ru/20250830/rossija-2038442688.html?ysclid=ml4sl2uo7j143375111
2. *Курс на стратегическое партнерство: Китай и Россия дали старт перекрестным Годам образования*. Available at: https://rg.ru/2026/06/02/uchitsia-po-novomu.html?ysclid=mqm0a0dc8884186019&utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2F
3. *Приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования»* (утверждён президиумом Совета при Президенте РФ). Availanble at: http://government.ru/projects/selection/653/
4. Баукова М.А., Чжан Л. Академические обмены университетов Китая и России: история и перспективы. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (111): 125–127.
5. Кузнецова О.В., Дерюгин П.П., Кремнев Е.В. Социальная адаптация китайских студентов в России как управленческая проблема. *Научный результат. Социология и управление*. 2024; Т. 10, № 3: 150–167.
6. Безукладников К.Э., Новоселов М.Н. Типология культур Геерта Хофстеде как научная основа педагогического взаимодействия с зарубежными студентами. 2024; № 65: 99–113.
7. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация:* учебник. Москва: МГУ, 2008.
8. Башеров О.И., Боговская И.В., Сведенцова И.Н. Маршал. Системный подход к педагогическому сопровождению адаптации иностранных студентов к социокультурной среде вуза. *Управление образованием: теория и практика. Education Management Review.* 2025; Т. 15, № 3-1: 11–26.
9. Вагаева О.А., Веденеева Ю.А. Сущность понятий «сопровождение», «педагогическое сопровождение» в научной и методической психолого-педагогической литературе. *Тенденции развития науки и образования*. 2025; № 119-1: 17–19.
10. Береговая О.А., Лопатина С.С., Отургашева Н.В. Тьюторское сопровождение как инструмент социокультурной адаптации иностранных студентов в российском вузе. *Высшее образование в России*. 2020; Т. 29, № 1: 156–165.
11. Буравлева Н.А., Беляев А.А., Богомаз С.А. и др. Психологическая готовность к деятельности студентов творческих специальностей в ситуации вынужденной изоляции. *Научный результат. Педагогика и психология образования*. 2023; Т. 9, № 2: 110–128.
12. Maslennikova N.N., Muravyeva E.V., Bugrayev M.K. Tutoring as a form of support for the adaptation of foreign students at the university. *Perspectives of Science and Education.* 2024; № 4 (70): 101–117.
13. Иванова Г.П., Ширкова Н.Н., Логвинова О.К. *Иностранный студент в российском вузе*: монография. Москва: РУСАЙНС, 2022.
14. Ван Лэ, Лю Ц. 试析新时代中俄关系的历史逻辑、内生动力与独立价值*俄罗斯研究*. 2024; № 1: 50–63.

References

1. *Putin V.V. V 2026-2027 godah v Rossii i Kitae projdut perekrestnye Gody obrazovaniya*. Available at: https://ria.ru/20250830/rossija-2038442688.html?ysclid=ml4sl2uo7j143375111
2. *Kurs na strategicheskoe partnerstvo: Kitaj i Rossiya dali start perekrestnym Godam obrazovaniya*. Available at: https://rg.ru/2026/06/02/uchitsia-po-novomu.html?ysclid=mqm0a0dc8884186019&utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2F
3. *Prioritetnyj proekt «Razvitie `eksportnogo potenciala rossijskoj sistemy obrazovaniya»* (utverzhden prezidiumom Soveta pri Prezidente RF). Availanble at: http://government.ru/projects/selection/653/
4. Baukova M.A., Chzhan L. Akademicheskie obmeny universitetov Kitaya i Rossii: istoriya i perspektivy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 2 (111): 125-127.
5. Kuznecova O.V., Deryugin P.P., Kremnev E.V. Social'naya adaptaciya kitajskih studentov v Rossii kak upravlencheskaya problema. *Nauchnyj rezul'tat. Sociologiya i upravlenie*. 2024; T. 10, № 3: 150-167.
6. Bezukladnikov K.`E., Novoselov M.N. Tipologiya kul'tur Geerta Hofstede kak nauchnaya osnova pedagogicheskogo vzaimodejstviya s zarubezhnymi studentami. 2024; № 65: 99-113.
7. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya:* uchebnik. Moskva: MGU, 2008.
8. Basherov O.I., Bogovskaya I.V., Svedencova I.N. Marshal. Sistemnyj podhod k pedagogicheskomu soprovozhdeniyu adaptacii inostrannyh studentov k sociokul'turnoj srede vuza. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. Education Management Review.* 2025; T. 15, № 3-1: 11-26.
9. Vagaeva O.A., Vedeneeva Yu.A. Suschnost' ponyatij «soprovozhdenie», «pedagogicheskoe soprovozhdenie» v nauchnoj i metodicheskoj psihologo-pedagogicheskoj literature. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2025; № 119-1: 17-19.
10. Beregovaya O.A., Lopatina S.S., Oturgasheva N.V. T'yutorskoe soprovozhdenie kak instrument sociokul'turnoj adaptacii inostrannyh studentov v rossijskom vuze. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2020; T. 29, № 1: 156-165.
11. Buravleva N.A., Belyaev A.A., Bogomaz S.A. i dr. Psihologicheskaya gotovnost' k deyatel'nosti studentov tvorcheskih special'nostej v situacii vynuzhdennoj izolyacii. *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2023; T. 9, № 2: 110-128.
12. Maslennikova N.N., Muravyeva E.V., Bugrayev M.K. Tutoring as a form of support for the adaptation of foreign students at the university. *Perspectives of Science and Education.* 2024; № 4 (70): 101-117.
13. Ivanova G.P., Shirkova N.N., Logvinova O.K. *Inostrannyj student v rossijskom vuze*: monografiya. Moskva: RUSAJNS, 2022.
14. Van L`e, Lyu C. 试析新时代中俄关系的历史逻辑、内生动力与独立价值*俄罗斯研究*. 2024; № 1: 50–63.

Статья потсупила в редакцию 01.07.26

УДК 373.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-172-176

Volkova N.A., *postgraduate, V.S. Lednev Institute of Content and Teaching Methods (Moscow, Russia); pedagogy specialist, ANOO "Regional Gymnasium named after E.M. Primakov" (Razdory, Russia), E-mail: 79117975593@yandex.ru*

MODELING INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS BASED ON A COMPREHENSIVE ANALYSIS OF THEIR DEVELOPMENT. The paper substantiates a model of an individual educational trajectory for a student based on a "talent development passport." The methodological basis is based on the principles of a person-centered and activity-based approach, as well as the concepts of individualization, differentiation, and

subject-subject relations in education. To solve the problems, a set of methods is used, including the generalization of pedagogical experience, observation of the educational and extracurricular activities of secondary school students, interviews, questionnaires, and control measurements. The study is conducted in several stages from 2023 onwards. The article presents the results of testing the pedagogical model of individual educational trajectories for students based on a comprehensive analysis of their development. The article presents the levels of students' responsibility development, as well as the necessary and sufficient conditions for the educational environment.

Keywords: **model, individual educational trajectories, metasubject and personal results, independence, critical thinking, communication, emotional intelligence, subjectivity**

***Н.А. Волкова**, соискатель, ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В.С. Леднева», г. Москва; методист, АНОО «Областная гимназия имени Е.М. Примакова», д. Раздоры, E-mail: 79117975593@yandex.ru*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСНОГО АНАЛИЗА ИХ РАЗВИТИЯ

В работе обосновывается модель индивидуальной образовательной траектории обучающегося на основе «Паспорта развития таланта». Методологической основой послужили положения личностно ориентированного и деятельностного подходов; концепции индивидуализации, дифференциации и субъект-субъектных отношений в образовании. Для построения модели использовался комплекс методов: обобщение педагогического опыта, осуществление наблюдения за учебной и внеучебной деятельностью обучающихся основной школы, беседы, анкетирование, контрольные измерения. Исследование проходило в несколько этапов с 2023 года. Представлены результаты апробации педагогической модели индивидуальных образовательных траекторий обучающихся на основе комплексного анализа их развития. Представлены уровни сформированности ответственности обучающихся, а также необходимые и достаточные условия образовательной среды.

Ключевые слова: **модель, индивидуальные образовательные траектории, метапредметные и личностные результаты, самостоятельность, критическое мышление, коммуникативность, эмоциональный интеллект, субъектность**

Прежде всего, обоснуем актуальность исследования. Повышение качества образовательной системы – это задача, которую необходимо решать для успешного достижения национальных целей развития Российской Федерации, установленных президентом В.В. Путиным на период до 2030 года и последующую перспективу до 2036 года. Именно в данном направлении особая роль отводится образовательному процессу, ориентированному на индивидуальную работу с обучающимися общеобразовательных школ.

Примером образовательного учреждения, активно внедряющего индивидуальные подходы к обучению, выступает Президентский Лицей «Сириус». Опыт данного лицея, связанный с разработкой и реализацией индивидуальных образовательных траекторий обучающихся основной школы, представляет интерес и заслуживает тщательного анализа с целью последующего внедрения аналогичных практик в другие образовательные учреждения. Индивидуальные образовательные траектории разрабатываются в лицее на основе глубокого изучения индивидуальных характеристик каждого ученика, после чего аккумулируются в документе под названием «Паспорт развития таланта» (это наименование является метафорическим).

Индивидуальная образовательная траектория в рамках настоящего исследования определяется как комплекс содержательных компонентов, организационных форм и педагогических методик, специально подобранных для конкретного обучающегося с целью достижения им высоких академических, метапредметных и личностных образовательных результатов, а также развития таких качеств личности, как самостоятельность, ответственность, коммуникативность.

Гипотеза: в данной работе выдвинуто предположение, что если проектировать и реализовывать индивидуальные образовательные траектории на основе комплексного изучения развития обучающегося при выделении направлений академической и личностной успешности (уровень развития критического мышления, самостоятельности, коммуникативности, эмоционального интеллекта); на основе результатов комплексного изучения развития разработать «паспорт развития таланта» каждого обучающегося, включающего следующие разделы: академические результаты, качества личности, определяющие метапредметные и личностные результаты, цифровое портфолио, профессиональные рекомендации и педагогические прогнозы; использовать «паспорт развития таланта» для педагогического прогноза в аспекте выстраивания индивидуальной образовательной траектории при обсуждении ее с обучающимся совместно с классным руководителем или тьютором, согласовании и фиксации достигнутых договоренностей по итогам каждого учебного периода, касающихся участия в конкурсном и олимпиадном движениях, изучения курсов дополнительного образования и внеурочной деятельности, обогащения содержания образования, то это будет способствовать развитию ответственности и самостоятельности обучающегося, усиливать его учебную мотивацию.

Цель: проверить в опытно-экспериментальной работе модель построения и реализации индивидуальной образовательной траектории на основе результатов комплексного изучения развития личности обучающегося основной школы.

Задачи:

1. Выявить условия эффективной реализации индивидуальной образовательной траектории обучающего основной школы.
2. Проверить в опытно-экспериментальной работе эффективность предложенной модели.

Научная новизна исследования состоит в выявлении развивающих способов проектирования индивидуальных образовательных траекторий обучающихся основной школы; в обосновании возможностей использования «паспорта развития таланта» как модели построения и реализации ИОТ, позволяющей учитывать и развивать академическую успешность обучающегося, критическое мышление, самостоятельность, коммуникативную компетентность, эмоциональный интеллект, а также активную позицию как интегративную характеристику; в представлении модели работы педагогов по проектированию, сопровождению, корректировке и анализу эффективности «прохождения» индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии теоретических основ индивидуального подхода в образовательном процессе как необходимого условия его эффективности, в представлении модели индивидуальной образовательной траектории и методики ее построения для обучающегося основной школы на основе комплексного изучения его интересов и творческих возможностей.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработана для практического применения в образовательном процессе модель построения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся основной школы; выявлены возможности применения «паспорта развития таланта», используемого в целях анализа и мониторинга образовательных результатов школьников – предметных, метапредметных и личностных; материалы диссертационного исследования включены в дополнительные профессиональные программы – программы повышения квалификации педагогов АНОО «Президентский Лицей «Сириус» (2024 г., 2025 г.).

Исследование было ориентировано на создание модели индивидуальных образовательных траекторий обучающихся основной школы, в которой представлено 6 блоков: целевой, методологический, организационный, диагностический, содержательно-деятельностный и оценочно-результативный (рис. 1).

В целевом блоке модели изложены конкретные цели и задачи, решение которых позволяет создать индивидуальную образовательную программу для каждого обучающегося, соответствующую его личным потребностям, способностям и интересам. Для достижения указанной цели были определены следующие ключевые задачи:

1. Выявление индивидуальных потребностей обучающихся, определение их сильных сторон и областей дальнейшего роста, проведение диагностики уровня мотивации и заинтересованности в конкретных областях знания (оценка уровня развития активной учебной позиции).
2. Применение современных цифровых технологий и онлайн-ресурсов для индивидуализации учебного процесса.
3. Организация регулярного мониторинга успеваемости и динамики достижения метапредметных и личностных результатов обучающихся.
4. Создание эффективной системы регулярной обратной связи между обучающимися и педагогическими работниками.
5. Быстрое реагирование на возникающие учебные трудности и проблемы.
6. Использование потенциала образовательной среды лицея для расширения возможностей и углубления обучения.

Методологический блок отражает те концепции, которые были положены в основу исследования: теоретические положения личностно ориентированного (Е.В. Бондаревская, Н.Б. Крылова, К. Роджерс, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) и деятельностного подходов (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.); концепции индиви-

Целевой блок

Цель: разработать ИОТ обучающегося, учитывающую его индивидуальные потребности, способности, интересы, а также результаты комплексного анализа личности обучающегося

Методологический блок

Методологические требования к сбору необходимых данных и к процедурам составления программы: учет результатов комплексного изучения развития личности обучающегося и коррекция программы с учетом изменений; составление с учетом действующего законодательства; ориентация на субъектную позицию; наличие выбора курсов и модулей по выбору; реализуемость и обеспеченность ресурсами.

Организационный блок

Система совместной работы педагогов и воспитанника по проектирования ИОТ:

Условия реализации ИОТ: готовность педагога к реализации ИОТ (понимание сущности ИОТ, целей, этапов проектирования, приемов индивидуализации, индивидуальных особенностей и мотивации обучающихся, опора на зону ближайшего развития); умение организовать самостоятельную и проектную деятельность обучающегося, быть готовым к самоанализу, сотрудничеству с обучающимся и его родителями; умение проводить диагностику и мониторинг результативности ИОТ, организовать учебный процесс с целью формирования активной позиции обучающегося; анализировать эффективность реализуемых ИОТ и вносить корректировки в ИОТ по согласованию с обучающимся в зависимости от динамики развития качеств личности обучающегося.

Диагностический блок

Академические результаты; **метапредметные** и **личностные** результаты (уровень развития критического мышления, самостоятельности, коммуникативности, эмоционального интеллекта), **интересы** и **мотивация** для дальнейшей опоры на личностные ресурсы обучающихся; **цифровое портфолио** как инструмент систематизации значимых достижений обучающегося в приоритетных для него областях деятельности, включая реализацию тематических проектов.

Распределение по группам по уровням развития субъектности:

1 группа (высокий уровень): высокий уровень академических результатов, учебной мотивации, отсутствие пропусков и многократное участие в конкурсах и конференциях по инициативе самого обучающегося.

2 группа (средний уровень): высокий уровень академических результатов в предметах из сферы интересов, высокий уровень мотивации к изучению предметов, низкий процент пропусков занятий, 1–3 участий в конкурсах и конференциях по инициативе педагога.

3 группа (низкий уровень): средние академические результаты по всем предметам, средний или низкий уровень мотивации к обучению, высокий процент пропусков занятий, отсутствие участие в конкурсах и конференциях.

Содержательно-деятельностный блок

Выбор модулей, курсов дополнительного образования по желанию обучающегося (в том числе краткосрочные модули); обучение в профильных классах; олимпиадная подготовка; **проектная деятельность**; наблюдение за учебной деятельностью обучающихся, а также за решением реальных (жизненных) задач; **анализ** качества и уровня самостоятельности выполнения домашних заданий

Оценочно-результативный блок

1) **обсуждение** полученных результатов с обучающимся; 2) **оценка результативности** работы в условиях комплексного анализа развития обучающегося в конце каждого учебного периода; 3) **перспективное планирование** индивидуального сопровождения обучающегося в следующем учебном периоде (учебном году)

Рис. 1. Модель индивидуальных образовательных траекторий обучающихся основной школы

дуализации, дифференциации и субъект-субъектных отношений в образовании (Е.А. Александрова, Т.М. Ковалева, И.М. Осмоловская, Е.В. Стерлягова, А.Н. Тубельский, И.Э. Унт). Кроме этого, в данном разделе определены требования к составлению индивидуальной образовательной траектории обучающегося. Требования опираются на системность и эффективность построения индивидуальной образовательной траектории и включают в себя следующие компоненты: предварительная комплексная оценка когнитивных, мотивационных и личностных особенностей обучающегося; формулировка измеримых, достижимых и личностно значимых образовательных целей; отбор и структурирование учебного материала с учётом профиля интересов, уровня подготовки и образовательных потребностей; обеспечение возможности выбора форм, методов, темпа и последовательности освоения образовательной программы; подбор адекватных

педагогических, цифровых и организационных ресурсов для реализации траектории; регулярная диагностика образовательных результатов, анализ прогресса и своевременная коррекция траектории, а также активное вовлечение обучающегося в целеполагание, планирование и оценку собственной образовательной деятельности.

Организационная составляющая предлагаемой модели охватывает необходимые условия образовательной среды, обеспечивающие полноценную реализацию индивидуальных образовательных траекторий. Такая образовательная среда включает интеграцию урочных занятий и внеучебной деятельности, основного и дополнительного образования; внедрение формата школы полного дня; организацию проектной деятельности, включая привлечение ресурсов партнеров образовательного учреждения для реализации проектной работы обучающихся; стимулирование участия школьников в олимпиадах и конкурсах, конференциях различного уровня; повышение квалификации педагогического коллектива; предоставление возможностей обучающимся обучения в профильных классах; проведение индивидуальных консультаций по дисциплинам, представляющим наибольшую сложность для освоения.

Диагностический блок включал в себя диагностику и фиксацию следующих образовательных результатов в динамике: академические результаты; метапредметные и личностные результаты (уровень развития критического мышления, самостоятельности, коммуникативности, эмоционального интеллекта), интересы и мотивация для дальнейшей опоры на личностные ресурсы обучающихся. Цифровое портфолио служило инструментом систематизации значимых достижений обучающихся в тех сферах деятельности, которые являлись для них приоритетными, включая результаты реализации тематических исследовательских и творческих проектов.

Содержательно-деятельностный компонент модели отражает спектр возможностей образовательной среды лицея, среди которых выделяются следующие элементы:

– выбор факультативных курсов и направлений дополнительного образования, исходя из предпочтений обучающихся. Лицей предлагает широкий спектр факультативов и кружков, где обучающиеся могут углубить знания в интересующих областях: факультативы по углублённому изучению физики, математики, информатики, биологии, химии; курсы по искусственному интеллекту, биоинформатике, робототехнике; творческие студии: живопись, музыка, театр, литературное творчество; спортивные секции: плавание, шахматы, командные виды спорта.

– Обучение в профильных классах, формируемых по направлениям подготовки: классы формируются по направлениям подготовки с 7 класса (физико-математический, химико-биологический), что позволяет выстраивать индивидуальную образовательную траекторию с учётом склонностей и предпрофессиональных интересов.

– Подготовка и участие в предметных олимпиадах различного уровня: Лицей является площадкой для проведения конкурсов и олимпиад, а также организует систематическую подготовку к олимпиадам школьного, регионального, всероссийского, международного уровней, включая индивидуальные консультации и тренировочные сборы (для участников олимпиад); мастер-классы от победителей и призёров олимпиад прошлых лет; участие в выездных образовательных программах и интенсивах.

– Реализация проектной деятельности, направленной на развитие практических навыков и творческого мышления, проекты могут быть как индивидуальными, так и командными (например, разработка мобильного приложения для решения экологических задач; проведение научного исследования по микробиологии с использованием лабораторного оборудования лицея; организация театральной постановки или выставки современного искусства).

– Регулярное наблюдение за учебной активностью обучающихся, их вовлеченностью в учебный процесс и способностью решать практические жизненные задачи (ведение электронных портфолио с фиксацией достижений; регулярные индивидуальные беседы с тьютором/классным руководителем для обсуждения полученных результатов и решения возникающих трудностей; анализ и результативность участия в конкурсах, конференциях, внеурочных мероприятиях). Е.А. Зимина, Т.С. Ларина отмечали, что «внедрение новых образовательных технологий реализует право обучающегося не только выбирать определенный аспект обучения (факультативные и элективные курсы и дисциплины), но и принимать личное участие в построении собственной траектории образования» [3, с. 89].

– Анализ уровня самостоятельности и качества выполнения домашнего задания (оценивался не только результат, но и самостоятельность мышления, умение работать с источниками, структурировать материал и аргументировать свою точку зрения).

Оценочно-результативный компонент модели предусматривал выполнение ряда последовательных процедур:

1. Проведение детального обсуждения промежуточных и итоговых результатов образовательной деятельности непосредственно с самим обучающимся. Во время обсуждений обучающиеся подробно формулировали свои пожелания относительно образовательного процесса, раскрывая те моменты, которые вызывают у них положительные эмоции и способствуют повышению мотивации, а также указывая на то, что вызывало наибольшую трудность. Помимо этого, школьники определяли приоритеты своего будущего участия в проектной деятельности, называя предпочтительные предметы, дисциплины, кружки, секции и мероприятия, наиболее соответствующие их индивидуальным интересам.

2. Осуществление комплексной оценки эффективности проделанной работы путем всестороннего анализа динамики развития обучающегося по завершении каждого учебного периода. Обсуждалось, насколько успешно были задействованы предложенные на предыдущем этапе меры поддержки и обеспечено включение обучающихся в дополнительные занятия, проекты и мероприятия, рекомендованные ранее. Это позволило выявить эффективность выбранной стратегии сопровождения индивидуальной образовательной траектории и определить необходимость внесения корректировок.

3. Формирование перспективного плана индивидуального сопровождения обучающегося на следующий учебный период (учебный год), учитывая достижения и точки роста. Данный процесс предполагал согласование планов дальнейших образовательных мероприятий, изучение возможных новых предложений образовательной среды и учет индивидуальных пожеланий самих обучающихся. Итогом планирования становилась разработка индивидуальной образовательной программы для реализации в следующем учебном периоде.

Для успешной реализации предложенной модели была проведена предварительная классификация обучающихся по уровню развития ответственности по отношению к учебной деятельности, на основании которой обучающиеся были разделены на три категории.

Критерии отнесения к первой группе включали стабильно высокие академические результаты по всем основным предметам учебного плана, устойчивую внутреннюю мотивацию к образовательному процессу, отсутствие пропусков уроков и занятий в рамках дополнительного образования по неуважительной причине, активное участие в научно-практических конкурсах и конференциях различной тематики (не менее пяти успешных выступлений по инициативе самого обучающегося), а также ярко выраженный рост метапредметных результатов и личностных качеств, таких как критическое мышление, коммуникативность, самостоятельность и эмоциональный интеллект.

Вторую группу составили обучающиеся со средним уровнем развития учебной позиции. Эти ученики демонстрировали высокие академические результаты преимущественно по дисциплинам, соответствующим их ключевым интересам и увлечениям. Высокий уровень мотивации сохранялся лишь при изучении предметов, входящих в сферу непосредственных интересов обучающихся. Процент пропусков занятий курсов дополнительного образования и внеурочных видов деятельности оставался минимальным, однако количество зафиксированных участий в различных конкурсных мероприятиях и конференциях составляло от одного до трех случаев. Учащиеся этой группы показывали удовлетворительный уровень развития метапредметных и личностных компетенций с потенциалом для дальнейшего роста. При этом обучающиеся второй группы испытывали существенные затруднения при проведении операций когнитивной обработки информации, таких как сравнение, анализ, синтез и классификация. Было выявлено, что многие обучающиеся характеризуются недостаточностью развития самостоятельности, сталкиваются с проблемами в определении индивидуальных образовательных целей, формировании поэтапного плана действий по достижению желаемого результата.

Третью группу составили обучающиеся с низким уровнем учебной позиции. Такие обучающиеся демонстрировали посредственные или низкие академические результаты практически по всем предметам учебного плана. Отличительным признаком стало значительное число пропусков без уважительной причины занятий, связанных с внеурочными видами деятельности и дополнительным образованием. Обучающиеся третьей группы редко принимали участие в соревнованиях, выставках, форумах и иных формах публичного представления своих работ. Обучающиеся третьей группы обладали рядом характерных признаков формирования личностных и метапредметных компетенций: были выявлены слабые места в развитии способностей критически оценивать достоверность и полезность информационных источников, наблюдалась тенденция выбирать недостаточно качественные материалы. Установлено, что уровень аргументации своих взглядов оставался неудовлетворительным: выводы слабо обосновывались объективными свидетельствами или подтверждающими примерами. Имелись серьёзные ограничения в способности планировать дальнейшие шаги, контролировать динамику движения к намеченным результатам и своевременно вносить изменения в ходе работы. Отмечалась низкая мотивация к исправлению допущенных ошибок, отсутствовали отчётливо выраженные навыки самоанализа. Наблюдались трудности в регулировании негативных эмоциональных реакций.

Данные, полученные в результате контрольных измерений, служат основанием для оценки эффективности разработанной модели реализации индивидуальных образовательных траекторий. Доказательность модели устанавливалась с помощью совокупности диагностических подходов, включающих сопоставление изменений уровней развития активной учебной позиции у обучающихся экспериментальной и контрольной групп на протяжении двухлетнего эксперимента.

В итоге были получены данные, которые подтвердили эффективность опытно-экспериментальной работы.

Итоговая диагностика уровней развития ответственности обучающихся в контрольной и экспериментальной группах представлена в табл. 1 (представлены средние значения по трем типологическим группам) и на рис. 1. Всего в опыт-

Таблица 1

Динамика уровней развития активной учебной позиции обучающихся в ходе опытно-экспериментальной работы (ОЭР) (в %)

Уровень развития активной учебной позиции	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Начало ОЭР (%, кол-во чел.)	Завершение ОЭР (%, кол-во чел.)	Начало ОЭР (%, кол-во чел.)	Завершение ОЭР (%, кол-во чел.)
высокий	7% , 28	7%, 29	6%, 29	13%, 62
средний	28%, 113	30%, 120	57%, 266	67%, 311
низкий	65%, 260	63%, 252	37%, 172	20%, 94

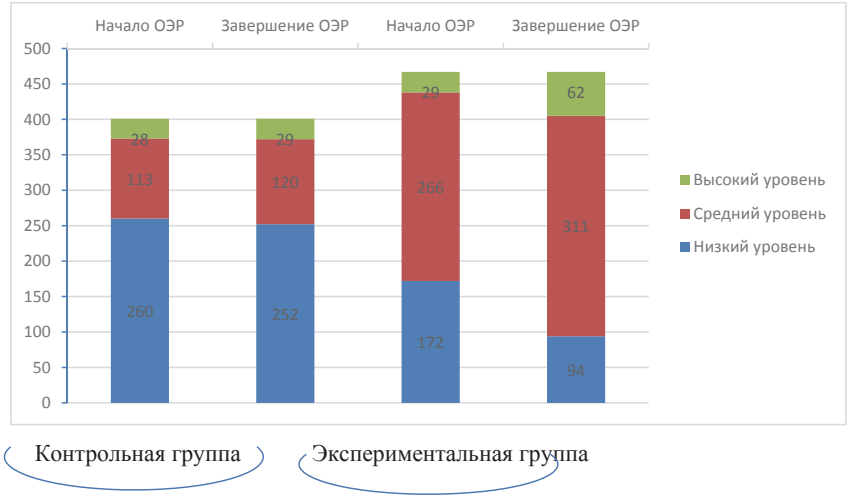


Рис. 2. Средние показатели динамики развития активной учебной позиции обучающихся в ходе опытно-экспериментальной работы

но-экспериментальной работе принимали участие 868 обучающихся 5–9 классов, из них 401 человек – контрольная группа, 467 человек – экспериментальная. Из результатов исследования были исключены данные обучающихся, которые выбыли в течение учебного года по семейным обстоятельствам.

Представленные диаграммы иллюстрируют отчетливую тенденцию приращения основных индикаторов, представленных в «паспорте развития таланта», именно в экспериментальной группе, где реализовывалось проектирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся основной школы. Контрольная группа демонстрирует слабый положительный рост показателей.

Итоги выполненной опытно-экспериментальной работы подтвердили результативность предложенной модели проектирования индивидуальных образовательных траекторий для обучающихся основной школы. Полученные результаты наглядно продемонстрировали существенное повышение уровня развития активной учебной позиции среди участников экспериментальной группы по сравнению с участниками контрольной группы.

Библиографический список

1. Александрова Е.А. Психологическое и педагогическое сопровождение: индивидуальная траектория развития. *Народное образование*. 2014; № 9: 180–187.
2. Дзятковская Е.Н., Пустовалова В.В., Августанова Т.В., Мамченко А.А. Умение учить самого себя как средство образования для устойчивого развития: междисциплинарные исследования. *Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA–2017)*: сборник научных трудов международной научно-практической конференции. Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО, 2017: 150–155.
3. Зимина Е.А., Ларина Т.С. Роль информационно-коммуникационных технологий в индивидуальных образовательных траекториях обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (102): 87–90.
4. Иванова С.В. О толковании актуальных понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда». *Понятийный аппарат педагогики и образования:* коллективная монография. Екатеринбург, 2016: 65–70.
5. Компетенции «4К»: средовые решения для школы. *Практические рекомендации:* учебно-методическое пособие. Составители М.А. Пинская, А.М. Михайлова. Москва: Российский учебник, 2020.
6. Лодатко Е.А. Типология педагогических моделей. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2014; № 1 (16): 126–128.
7. Осмоловская И.М. *Дидактические принципы дифференциации процесса обучения в общеобразовательной школе*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2002.
8. Сериков В.В. *Образование и личность*. Москва: Логос, 1999.

References

1. Aleksandrova E.A. Psihologicheskoe i pedagogicheskoe soprovozhdenie: individual'naya traektoriya razvitiya. *Narodnoe obrazovanie*. 2014; № 9: 180-187.
2. Dzyatkovskaya E.N., Pustovalova V.V., Avgusmanova T.V., Mamchenko A.A. Umenie uchit' samogo sebya kak sredstvo obrazovaniya dlya ustojchivogo razvitiya: mezhdisciplinarnye issledovaniya. *Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu `epohu (EEIA-2017)*: cbornik nauchnyh trudov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO, 2017: 150-155.
3. Zimina E.A., Larina T.S. Rol' informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v individual'nyh obrazovatel'nyh traektoriyah obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 5 (102): 87-90.
4. Ivanova S.V. O tolkovanii aktual'nyh ponyatij «obrazovatel'noe prostranstvo» i «obrazovatel'naya sreda». *Ponyatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya:* kollektivnaya monografiya. Ekaterinburg, 2016: 65-70.
5. Kompetencii «4K»: sredovye resheniya dlya shkoly. *Prakticheskie rekomendacii:* uchebno-metodicheskoe posobie. Sostaviteli M.A. Pinskaya, A.M. Mihajlova. Moskva: Rossijskij uchebnik, 2020.
6. Lodatko E.A. Tipologiya pedagogicheskih modelej. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2014; № 1 (16): 126-128.
7. Osmolovskaya I.M. *Didakticheskie principy differenciacii processa obucheniya v obscheobrazovatel'noj shkole*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2002.
8. Serikov V.V. *Obrazovanie i lichnost'*. Moskva: Logos, 1999.

Статья поступила в редакцию 01.07.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-176-180

***Grebennikova V.M.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: vmgrebennikova@mail.ru*
***Grebennikov O.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Technology and Entrepreneurship, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: olegvlad@inbox.ru*

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE TRAINING OF ADDITIONAL EDUCATION TEACHERS FOR THE FORMATION OF CIVIC IDENTITY IN CHILDREN AND ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF ADVANCED TRAINING COURSES. The objective of the article is to theoretically substantiate, develop, and experimentally test the effectiveness of a model for developing professional skills in the formation of civic identity in minors by teachers of additional education for children through intergenerational interaction within the framework of advanced training courses. The article substantiates the integration of intergenerational interaction into advanced training programs for teachers of additional education for children as a targeted mechanism for their professional growth, ensuring the

transfer of theoretical knowledge into the practice of educational activities. The author's definition of a teacher's professional skill in the field of forming civic identity in children through intergenerational interaction is formulated as an integrative construct that includes empathy-communication, project-based methodological, and reflective-evaluative components. The results of the study have direct implications for the practice of advanced training institutions for teaching staff and institutions of additional education for children.

Keywords: **advanced training courses, teachers of additional education, theoretical and methodological foundations, professional skills, civic identity, intergenerational interaction**

***В.М. Гребенникова**, д-р пед. наук, проф., Кубанский государственный университет, г. Краснодар, E-mail: vmgrebennikova@mail.ru*
***О.В. Гребенников**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: olegvlad@inbox.ru*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В современных социокультурных условиях проблема формирования гражданской идентичности у детей и подростков приобретает особую значимость, поскольку именно в детско-юношеском возрасте закладываются базовые представления о себе как члене общества, ценности исторической памяти, социальной ответственности, сопричастности к судьбе страны и готовности к конструктивному участию в общественной жизни. Усиление информационной фрагментации, ускорение социальных изменений, снижение устойчивости межпоколенных связей, а также трансформация традиционных каналов передачи культурного и нравственного опыта требуют переосмысления механизмов воспитательной работы в системе образования. Особую роль в решении данной задачи играет дополнительное образование детей, обладающее значительным потенциалом вариативности, личностной направленности, добровольности участия и открытости к социальному партнёрству. Цель статьи: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность модели развития у педагогов дополнительного образования детей (ДОД) профессиональных навыков формирования гражданской идентичности у несовершеннолетних в процессе межпоколенного взаимодействия в рамках курсов повышения квалификации. В статье обоснована интеграция межпоколенного взаимодействия в программы повышения квалификации педагогов ДОД как целенаправленного механизма их профессионального роста, обеспечивающего перенос теоретических знаний в практику воспитательной деятельности; сформулировано авторское определение профессионального навыка педагога в сфере формирования гражданской идентичности детей в процессе межпоколенного взаимодействия как интегративного конструкта, включающего эмпатийно-коммуникативный, проектно-методический и рефлексивно-оценочный компоненты. Результаты исследования имеют прямую проекцию на практику функционирования институтов повышения квалификации педагогических кадров и учреждений дополнительного образования детей.

Ключевые слова: **курсы повышения квалификации, педагоги дополнительного образования, теоретико-методические основы, профессиональные навыки, гражданская идентичность, межпоколенное взаимодействие**

Статья выполнена в рамках договора на проведение научно-исследовательских работ № 26/155 теме: «Создание системы межпоколенного взаимодействия как фактора формирования гражданской идентичности в учреждениях дополнительного образования детей и взрослых»

В условиях глобальной геополитической турбулентности, цифровой трансформации современного общества и «размывания» традиционных институтов социализации проблема формирования гражданской идентичности у подрастающего поколения приобретает экзистенциальный характер. Сегодня социология образования констатирует кризис межпоколенной преемственности, который ведёт к фрагментации исторической памяти и атомизации общества [1; 2; 3]. В этом контексте система дополнительного образования детей (далее – ДОД) выступает не просто как учебно-воспитательное пространство для развития «хард-скиллов (ключевых навыков)», но как уникальная среда неформального образования, обладающая высоким потенциалом для горизонтальной и вертикальной социализации, воспитания несовершеннолетних [4; 5]. Однако парадокс заключается в том, что педагоги ДОД (хореографы, руководители робототехнических кружков, педагоги-организаторы клубных объединений детей и подростков, мастера народных промыслов, руководители музыкальных объединений и др.) традиционно рассматривают себя исключительно как трансляторов предметных компетенций, перекладывая функцию гражданского воспитания на учителей-предметников, классных руководителей школы и семью.

Межпоколенное взаимодействие (как конструктивный диалог представителей разных возрастных групп, совместная проектная деятельность молодёжи и старшего поколения и др.) является мощнейшим, но недооцененным ресурсом «конструирования» гражданской идентичности детей и подростков [6; 7]. Актуальность исследования обусловлена необходимостью теоретического осмысления и практического внедрения новых подходов к повышению квалификации педагогов ДОД, направленных на формирование у них компетенций по использованию межпоколенного взаимодействия как педагогической технологии гражданско-патриотического воспитания. В современной системе ДОД возможно создание образовательных, воспитательных, социально-педагогических ситуаций, в которых ребёнок или подросток не только получает знания и развивает способности, но и включается в ценностно-смысловое пространство диалога поколений. Межпоколенное взаимодействие в данном контексте выступает не вспомогательным, а системообразующим фактором, обеспечивающим передачу культурных норм, исторического опыта, социальных практик и образцов гражданского поведения. Однако анализ практики показывает, что педагоги дополнительного образования не всегда обладают достаточным уровнем профессиональной готовности к целенаправленному формированию гражданской идентичности несовершеннолетних средствами межпоколенного взаимодействия. Во многих случаях воспитательная работа носит эпизодический характер, не опирается на научно обоснованную методику и не обеспечивается соответствующей системой повышения квалификации, что определяет высокую актуальность разработки теоретико-методических основ подготовки педагогов дополнительного образования к решению обозначенной задачи. Сказанное определяет актуальность представленного исследования.

Цель статьи заключается в разработке и научном обосновании теоретико-методических основ и структурно-функциональной модели курсов повышения квалификации, направленных на развитие у педагогов дополнительного образования (далее – ПДО) профессиональных навыков формирования гражданской идентичности у обучающихся через технологии межпоколенного взаимодействия.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

– раскрыть сущность и механизмы влияния межпоколенного взаимодействия на процесс формирования гражданской идентичности несовершеннолетних в среде неформального (дополнительного) образования;

– выявить дефициты в профессиональных навыках педагогов ДОД в сфере гражданско-патриотического воспитания и фасилитации межвозрастного (межпоколенного) диалога детей и взрослых;

– спроектировать модель и содержание программы повышения квалификации (далее – ПК) педагогов ДОД с учётом интеграции социокультурных, психологических и педагогических подходов.

Научная новизна материалов исследования определяется концептуализацией понятия «интергенерационное (межпоколенное) гражданское наставничество» в контексте внеурочной и внешкольной деятельности несовершеннолетних, в рамках которой педагог ДОД выступает «архитектором смыслового пространства» для диалога поколений; разработкой компетентностной матрицы педагога ДОД, включающей специфические профессиональные навыки проектирования совместных межпоколенных технологических и социокультурных проектов (например, «оживление» архивов с помощью AR/VR-технологий силами подростков), в которых предметный кружок/секция (робототехника, театр, краеведение, экология, музыка и др.) становится «третьим социальным пространством» для трансляции гражданского кода от старшего поколения к младшему.

Теоретическая значимость заключается в обогащении теории и методики профессионального образования, теории педагогики дополнительного (неформального) образования детей и подростков, теории повышения квалификации педагогических кадров, а также социологии образования. Работа синтезирует концепцию межпоколенной солидарности (О.А. Парфенова, V. Bengtson, R. Giarrusso, P. Oyama) [7; 8; 9], теорию социальной (Ш. Бернд, Д. Тернер, Б. Шефер) [10; 11] и гражданской идентичности (А.Г. Асмолов, Л.Ф. Баширова, Т.В. Водолажская, Т.Д. Марциновская) [12; 13; 14], теорию конструктивистского подхода к обучению и воспитанию несовершеннолетних. Вводится в научный оборот концепт «Межпоколенная педагогическая фасилитация», который расширяет представления о роли педагога ДОД как субъекта гражданского становления личности, выходя за рамки традиционной дидактики. Доказана комплементарность системно-деятельностного и андрагогического подходов к моделированию процесса непрерывного профессионального развития педагогов ДОД в условиях курсов повышения квалификации. Кроме того, статья вносит вклад в развитие те-

ории непрерывного педагогического образования, поскольку показывает, что курсы повышения квалификации могут рассматриваться не только как форма передачи методических знаний, но и как пространство ценностно-профессиональной трансформации педагога ДОД. Теоретически значимым является и выявление того, что формирование гражданской идентичности у детей и подростков наиболее эффективно при условии сочетания личностно ориентированного подхода, диалоговой педагогики, культурно-исторической преемственности и деятельностного включения обучающихся в социально значимые практики.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования ее положений при проектировании и реализации программ ПК педагогов ДОД, а также в создании научно-методического продукта – модульной программы повышения квалификации педагогов дополнительного образования «Проектирование межпоколенного диалога как фактора гражданского воспитания обучающихся в учреждениях ДОД». Разработанные кейсы, алгоритмы проектирования межпоколенных проектов (например, «Живые страницы истории нашего района», «Экологические десанты поколений» и др.) могут быть напрямую имплементированы в образовательную практику педагогов ДОД, руководителей детских объединений.

Исследование опирается на интеграцию синергетической образовательной парадигмы (рассмотрение системы ДОД как открытой, самоорганизующейся социально-педагогической среды) и социокультурного подхода Л.С. Выготского – А.Н. Леонтьева (развитие социально-гражданской идентичности развивающейся личности через опосредованную деятельность и знаковые системы старшего поколения).

Комплекс методов исследования включает:

а) теоретические методы (контент-анализ нормативно-правовой базы функционирования системы ДОД, структурно-функциональный анализ отечественной и зарубежной научной литературы; педагогическое моделирование, метод экспертных оценок (метод Дельфи) для валидизации программы курсов ПК и др.);

б) эмпирические методы (анкетирование и тестирование педагогов ДОД (выборка N = 126 человек в двух регионах РФ) для выявления исходного уровня сформированности интергенерационных навыков (навыков межпоколенного взаимодействия в контексте формирования гражданской идентичности воспитанников); включенное наблюдение; формирующий педагогический эксперимент: апробация авторской программы повышения квалификации педагогов ДОД объемом 72 академических часа); глубинное интервьюирование и анализ рефлексивных эссе педагогов; метод независимой экспертной оценки межпоколенных проектов и др.).

Методологический фундамент исследования составили:

– концепция культурно-исторического развития (Л.С. Выготский), постулирующая опосредованный характер формирования высших психических функций (включая социально-гражданскую идентичность личности) через освоение культурных знаков в общении со Взрослым/Другим;

– теория поколений (Н. Хоув, В. Штраус), адаптированная к образовательным реалиям в части понимания специфики ценностных матриц различных возрастных групп;

– концепция межпоколенческой трансмиссии культуры (диалог между возрастными и социальными генерациями (детьми, педагогами, представителями старшего поколения) выступает как естественный механизм передачи социальных, гражданских ценностей и исторической памяти; гражданская идентичность не формируется пассивно, она присваивается личностью в процессе реальной социальной практики);

– андрагогические принципы обучения (М. Ноулз) в системе повышения квалификации специалистов-практиков, предполагающие опору на жизненный и профессиональный опыт обучающихся взрослых;

– системный подход, который позволил рассмотреть развитие профессиональных навыков педагога ДОД как целостную педагогическую систему, включающую цели, содержание, методы, формы, результаты и механизмы обратной связи;

– субъектно-деятельностный подход, обеспечивший анализ процесса формирования профессиональных навыков через включение слушателей курсов ПК в реальные и моделируемые профессиональные ситуации;

– социокультурный подход, позволивший осмыслить гражданскую идентичность личности как результат усвоения культурных норм конкретного социума, исторической памяти и общественно значимых ценностей;

– личностно ориентированный подход, который обеспечил акцент на индивидуальном опыте педагога ДОД, его профессиональной позиции и ценностных установках;

– компетентностный подход позволил структурировать ожидаемые результаты освоения программы курсов ПК в терминах сформированности конкретных профессиональных навыков и готовности к их применению в реалиях учебно-воспитательного процесса учреждения ДОД.

Современные эмпирические данные фиксируют опасную тенденцию «разрыва поколений», усугубляемую различиями в каналах получения информации и ценностных ориентациях цифрового поколения (зумеров и альфа) и старших генераций. В этих условиях традиционные институты формального образования часто демонстрируют инертность, в то время как сфера дополнительного образования детей и подростков обладает необходимой гибкостью, вариативностью и открытостью для внедрения инновационных воспитательных практик. Однако потенциал межпоколенного взаимодействия как драйвера формирования гражданской идентичности несовершеннолетних в системе дополнительного образования реализуется фрагментарно. Ключевым барьером выступает дефицит профессиональных компетенций у педагогов ДОД: большинство из них не владеют андрагогическими и методическими инструментами фасилитации совместной деятельности детей и представителей старших поколений (ветеранов, наставников, экспертов). Существующие программы повышения квалификации зачастую ориентированы на трансляцию теоретических знаний, а не на развитие практических навыков проектирования межпоколенческих образовательных пространств. Возникает явное научно-практическое противоречие между объективной потребностью общества в педагогах, способных формировать гражданскую идентичность молодёжи через диалог поколений, и недостаточной разработанностью теоретико-методических основ их подготовки в системе дополнительного профессионального образования (ДПО).

Эмпирическое исследование (на констатирующем этапе педагогического эксперимента) показало, что 68% педагогов ДОД (участников опытно-экспериментальной работы) считают формирование гражданской идентичности у своих воспитанников «зоной ответственности» школы и семьи. 24% респондентов обладают навыками проектирования межпоколенного взаимодействия, рассматривая контакты с пожилыми людьми исключительно в формате «концертов ко Дню пожилого человека» (что носит формальный, а не субъект-субъектный характер). Выявлен достаточно высокий уровень возрастного эйджизма, возрастной стереотипизации как со стороны несовершеннолетних (участников творческих и клубных объединений, предметных кружков и др.), так и (неосознанно) с позиции самих педагогов ДОД. Вместе с тем у 45% респондентов имеется выраженный интерес к проблематике гражданского воспитания подрастающего поколения, однако этот интерес не всегда подкреплён системными знаниями о механизмах формирования гражданской идентичности детей и подростков. Наиболее заметными профессиональными дефицитами педагогов ДОД оказались недостаточная готовность к проектированию межпоколенных форм работы, ограниченное владение технологиями диалогового межпоколенного взаимодействия, слабая ориентация на оценку воспитательных результатов своей профессиональной деятельности и фрагментарность представлений о гражданской идентичности как многокомпонентном образовании личности, психолого-педагогическом феномене.

Гражданская идентичность личности рассматривается нами не просто как сумма знаний о государственном устройстве, а как сложный психологический конструкт, включающий когнитивный, ценностно-ориентированный и деятельностный компоненты, формирующийся в процессе активной межпоколенческой коммуникации и соучастия в коллективном социальном опыте.

В данной статье мы рассматриваем межпоколенное взаимодействие как самостоятельный социально-педагогический ресурс формирования гражданской идентичности несовершеннолетних, предполагающий не только передачу опыта от старших поколений к младшим, но и организацию продуктивного диалога, в котором воспитанник учреждения ДОД выступает активным субъектом осмысления истории, традиций, локальной культуры и гражданских ценностей. Теория «межпоколенной передачи» (P. Brown и S. Levinson) [15] подчёркивает, что развитие гражданской идентичности в подростковом возрасте зависит от осознанной и целенаправленной деятельности взрослых (родственников, педагогов и наставников), способных моделировать, транслировать культурные, социальные, духовно-нравственные ценности и формировать у несовершеннолетних чувства сопричастности к судьбам своего района, города, страны и гражданской ответственности. Развитие на курсах ПК у педагогов ДОД профессиональных навыков формирования гражданской идентичности подрастающего поколения через межпоколенный диалог является ответом на социокультурные вызовы современной эпохи.

Нами была разработана и апробирована программа повышения квалификации педагогов ДОД. Цель программы: формирование у педагогов ДОД профессиональной готовности к управлению коммуникативными барьерами, деструктивными стереотипами («эйджизм», «инфантилизм» и др.) и конфликтами ценностей в процессе совместной деятельности детей и представителей старшего поколения. Учебный план программы состоял из трёх модулей:

Модуль 1. Когнитивно-аксиологический («Социология поколений и анатомия идентичности», «Психология поколений и феноменология гражданственности»). Преодоление возрастных стереотипов, изучение механизмов исторической памяти, феномена «свидетельской культуры» (П. Рикёр) [16]. Особый фокус сделан на деконструкции этно-социокультурных кодов гражданственности: как понятие «патриотизм», «долг» и «историческая память» вербализуются и переживаются представителями поколения Baby Boomers (бэби-бумеров) / X («Икс») и поколения Z («Зет») / Alpha («Альфа»). Педагоги ДОД изучают психологические особенности восприятия информации «цифровыми аборигенами». Слушателей курсов ПК учат определять, какие именно воспитательные задачи актуальны для их группы детей, какие есть дефициты у обучающихся в представлениях о родном крае, истории семьи.

Модуль 2. Проектно-технологический («Архитектура межпоколенного диалога»). «Социальное проектирование в диалоге поколений» (разработка реальных проектов с участием школьников и представителей ветеранских/профессио-

нальных сообществ старшего возраста). Обучение навыкам созданию цифровых архивов, подкастов, «документальных театров» и др., в которых подростки выступают «исследователями», а старшее поколение – «носителями уникального опыта». «Технологии фасилитации межпоколенческих коммуникаций» (тренинги, симуляции, плейбек-театр). Освоение техник сторителлинга. Практикумы по организации межпоколенческих проектных лабораторий. Метод контролируемой дискуссии «Аквариум»: слушатели курсов ПК моделируют дебаты между группами «традиционалистов» и «модернистов» по острым гражданским вопросам (например, «Глобализация vs Национальная самобытность»). Педагог отрабатывает позицию нейтрального модератора, задача которого – не допустить поляризации мнений, а перевести конфликт в конструктивный диалог и поиск общих ценностных констант. Методика «Инверсивный менторинг»: практикум, в котором в качестве со-тренеров приглашаются подростки-лидеры детских общественных движений; они обучают педагогов ДОД и приглашённых пожилых людей современным цифровым трендам.

В рамках второго модуля курсов ПК педагогов ДОД обучают технике сбора и обработки «живой истории». В процессе курсов ПК слушатели сами выступают в роли интервьюеров, общаясь с представителями старшего поколения (ветеранами труда, экспертами той или иной отрасли (в контексте профессиональной направленности, профиля, специализации педагогов ДОД), носителями этнокультурных традиций и др.), что позволяет педагогу освоить методику трансляции личного опыта старших в образовательный контент, понятный современному подростку.

Модуль 3. Коммуникативно-фасилитаторский («Педагогика третьего пространства»). Тренинги по модерации межпоколенного диалога, профилактике конфликтов поколений, созданию ситуации совместного решения общественно-значимых задач (например, волонтерские отряды «серебряного» и юного возраста). Метод «Круги общения» используется для отработки у педагогов ДОД профессиональных навыков фасилитации межпоколенческих дискуссий на острые социально-исторические темы. Педагоги ДОД тренируются создавать безопасную атмосферу диалога, дискуссии, в которой столкновение разных точек зрения (взгляда «отцов» и «детей») не приводит к конфликту, а становится точкой роста и понимания позиций друг друга. Имитационное моделирование и ролевые игры: участники курсов ПК проигрывают роли «непонимающего подростка», «авторитарного представителя старшего поколения» и «педагога-посредника», что помогает выработать эмпатию и конкретные речевые (коммуникативные) стратегии для преодоления межпоколенных разрывов. Технология «социального картографирования»: педагоги ДОД учатся выявлять ресурсы местного сообщества (социальных партнёров, советы ветеранов, профессиональные династии и др.) и «вшивать» их в программу дополнительного образования, что превращает обучение из замкнутого кабинетного процесса в открытую систему социального межпоколенного партнёрства.

В рамках третьего модуля программы курсов ПК проводятся рефлексивные практикумы, в ходе которых используется методика «Профессиональное зеркало», когда педагоги ДОД анализируют собственные стереотипы в отношении как молодёжи, так и пожилых людей, что критически важно для формирования беспристрастной профессиональной позиции, необходимой для воспитания гражданской идентичности подрастающего поколения.

Для верификации успешности освоения Модуля 3 используется разработанная нами система диагностических кейсов. Слушателям предлагается решить комплексную педагогическую задачу, основанную на реальном конфликте. Пример оценочного кейса: «В процессе реализации совместного проекта по реставрации памятников ВОВ между подростками-волонтерами и ветеранами труда возник острый конфликт. Пожилые люди обвинили молодёжь в неуважении к деталям истории и увлечении «внешними эффектами» (съемкой роликов для соцсетей). Подростки в ответ заявили о «душности» и жёстком авторитаризме со стороны наставников, угрожая покинуть проект. Опишите пошаговый алгоритм действий педагога ДОД как фасилитатора по разрешению данного конфликта и сохранению воспитательного потенциала проекта».

Критериями оценки успешности решения кейс-задачи выступают диалогичность (способность уйти от менторства к партнёрству); психологическая гибкость (учёт возрастных психотипов); конструктивность (направленность на созидательный результат деятельности).

Курсы ПК завершаются практико-ориентированными заданиями: разработкой авторской программы гражданского воспитания, сценария занятия, воспитательного события межпоколенного диалога или проекта. Именно в этой части освоенная теория становится инструментом профессиональной деятельности: педагог ДОД учится применять освоенные междисциплинарные знания в своей реальной работе с детьми и подростками, адаптируя содержание гражданско-воспитательных событий под возраст, интересы и возможности конкретной группы обучающихся.

В ходе реализации курсов ПК было выявлено, что включение слушателей (педагогов ДОД) в практико-ориентированные модули существенно повышает их способность проектировать воспитательные события с участием представителей разных поколений. Особенно эффективными оказались такие формы, как педагогические мастерские и специализированные тренинги, комплексный анализ реальных педагогических кейсов, организация встреч с носителями профессиональной, семейной и локальной памяти, а также разработка коллективных исследовательских проектов, связанных с историей родного края и его этнокультурными традициями. Педагоги ДОД осваивали методику обучения подростков технике «интерактивных биографических интервью», в рамках которых подростки выступают в роли исследователей-социологов, интервьюирующих представителей старших поколений об их вкладе в историю региона или страны, что переводит «абстрактный патриотизм и гражданственность» в плоскость персональной эмпатии.

Анализ гражданско-воспитательных практик, разработанных педагогами ДОД в ходе освоения программы курсов ПК, показывает, что специфика ДОД позволяет достичь того, чего трудно добиться в формальной школе. Например, руководитель кружка исторического моделирования совместно с подростками и ветеранами-инженерами воссоздавал (сконструировал) радиотехнологии прошлого века, показав всю их многоаспектность как прообразов современных технологий; руководитель экологического клуба организовал совместный историко-культурный мониторинг состояния городских парков с пенсионерами-краеведами. В таких проектах происходит не навязывание «сверху» гражданских ценностей, а их конструирование через эмпатию, совместное действие и признание ценности «другого» (старшего) поколения. Гражданская идентичность перестаёт быть абстрактным конструктом и обретает «человеческое лицо», укореняется в локальном контексте и семейной/местной истории.

Следует отметить и выявленные трудности (ограничения): педагоги сталкиваются с организационными барьерами (сложность координации расписания жизнедеятельности разных поколений) и этическими рисками (травматизация при обращении к тяжелым историческим страницам, что подчёркивает необходимость включения в программы повышения квалификации педагогов ДОД модулей по психологической безопасности и этике памяти.

Для оценки эффективности освоения программы курсов ПК использовались три уровня сформированности профессиональных навыков педагогов ДОД в сфере формирования гражданской идентичности обучающихся посредствам межпоколенного диалога: репродуктивный (базовый), продуктивный (функционально-технологический) и креативно-прогностический (экспертный). Педагоги ДОД с продуктивным и креативно-прогностическим уровнем развития исследуемых профессиональных навыков продемонстрировали способность самостоятельно моделировать, профилактировать и разрешать конфликтогенные ситуации межпоколенного взаимодействия и трансформировать их в точки роста гражданского самосознания подростков.

Результаты итоговой диагностики (после 6 месяцев, прошедших с момента завершения курсов ПК) показали положительную динамику профессионального роста педагогов ДОД: вырос уровень осознания ими ценности гражданской идентичности обучающихся как результата их воспитательной деятельности; усилилась способность отбирать содержание и методы работы, соответствующие возрастным особенностям детей и подростков; повысилась готовность к организации межпоколенного диалога в образовательной среде учреждения ДОД; сформировались навыки рефлексии собственной воспитательной деятельности; педагоги ДОД значимо точнее стали идентифицировать барьеры межпоколенческой коммуникации.

Кроме того, было подтверждено, что межпоколенное взаимодействие обладает высоким воспитательным потенциалом при условии его методически грамотной организации. Оно способствует не только расширению социального опыта детей и подростков, но и развитию у них уважения к семейной истории, исторической памяти, труду старших поколений, локальной и национальной культуре. В свою очередь, участие педагогов ДОД в специально организованных курсах повышения квалификации позволяет перевести данный потенциал в устойчивую профессиональную практику.

Дополнительно лонгитюдный срез (через 6 месяцев после курсов) показал, что 82% разработанных педагогами ДОД проектов («Живая история», «Поколенческий мост в отечественной мультипликации», «Связь времён в истории нашего края», «Техно-Наставники» и др.) были успешно внедрены в практику реальных центров ДОД, продемонстрировав рост показателей гражданской идентичности (по методике М. Куна в модификации Т. Румянцевой) у целевой аудитории (подростков) на 24,5%.

Таким образом, теоретико-методические основы, заложенные в проектирование курсов ПК педагогов ДОД нового типа, доказали свою жизнеспособность и высокую эффективность. Переход от пассивного освоения информации к рефлексивно-проектной межпоколенческой практике позволяет подготовить педагога, способного выступать не просто транслятором знаний, а архитектором национальной и гражданской консолидации общества.

В целом же проведённое исследование подтвердило, что развитие у педагогов ДОД профессиональных навыков формирования гражданской идентичности у детей и подростков в процессе межпоколенного взаимодействия должно рассматриваться как самостоятельное направление повышения квалификации, требующее научно обоснованного содержания, деятельностных технологий и рефлексивного сопровождения.

В эпоху глобальных геополитических трансформаций, цифровизации социального пространства и трансформации традиционных институтов социализации проблема сохранения и воспроизводства национальной идентичности, формирования гражданской идентичности подрастающего поколения приобретает статус стратегического приоритета для любого суверенного государства. Гражданская

идентичность выступает базисом социальной интеграции, обеспечивающим ментальную связанность общества и готовность подрастающего поколения к созидательной деятельности на благо своей страны.

Дополнительное образование детей обладает колоссальным, но системно не используемым потенциалом для формирования их гражданской идентичности. Гибкость программ ДОД позволяет интегрировать межпоколенное взаимодействие в любую предметную область от хореографии до программирования.

Межпоколенное взаимодействие не является самоцелью; чтобы стать фактором формирования гражданской идентичности несовершеннолетних, оно требует специальной педагогической фасилитации. Педагог ДОД должен обладать навыками «переводчика» смыслов между поколениями и архитектором совместной деятельности.

Разработанная и апробированная теоретико-методическая модель курсов повышения квалификации педагогов ДОД доказала свою валидность; она обеспечивает трансформацию позиции педагога от «инструктора по предмету» до «навигатора в социокультурном пространстве диалогов поколений».

Представленные в статье теоретико-методические положения позволяют сделать вывод о том, что дополнительное образование детей обладает уникальными возможностями для формирования гражданской идентичности подрастающего поколения через включение его в пространство межпоколенного взаимодействия. При этом ключевым условием успешности данного процесса является профессиональная готовность педагога ДОД к проектированию и реализации соответствующих воспитательных практик.

Дальнейшие исследования целесообразно направить на разработку лонгитюдных методик оценки влияния интергенерационных проектов ДОД на долгосрочную гражданскую активность самих подростков, а также на изучение обратного влияния (реверсивной социализации), когда подростки выступают цифровыми наставниками для старшего поколения, что также является мощным фактором формирования современного гражданского общества.

Библиографический список

1. Голованов В.П. Воспитание в современных социокультурных условиях: новые вызовы, возможности, ответственность. *Социально-политические исследования*. 2020; № 3 (8): 123–133.
2. Мясникова Л.А., Шлегель Е.В. Трансформация межпоколенческих ценностей и механизмов их передачи. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2020; Выпуск 56, № 5 (439): 59–67.
3. Евладова Е.Б., Мирошкина М.Р. Конфликт поколений в современном образовании: противоречия и пути их преодоления. *Воспитание школьников*. 2019; № 8: 11–23.
4. Иванова И.В., Макарова В.А. Воспитание и социализация детей и молодёжи в системе дополнительного образования. *Вестник Томского государственного педагогического университет*. 2015; Выпуск 8 (161): 14–20.
5. Голованов В.П. Проблемные точки воспитания и дополнительного образования детей в социокультурных условиях современной России. *Воспитание школьников*. 2019; № 4: 11–19.
6. Иванов Е.В., Иванова Д.Е. О сущности межпоколенных взаимодействий в детско-взрослых сообществах. *Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого*. 2016; № 3 (94): 81–82.
7. Парфенова О.А., Петухова И.С. Зумеры и бумеры: межпоколенная солидарность в современном российском обществе. *Вестник Московского университета*. Серия 18. Социология и политология. 2024; Т. 30, № 3: 331–353.
8. Bengtson V.L., Giarrusso R., Mabry J.B. and Silverstein M. Solidarity, Conflict, and Ambivalence: Complimentary or Competing Perspectives on Intergenerational Relationships? *Journal of Marria ge and Family*. 2002; № 64: 568–576.
9. Bengtson V.L., Oyama P.S. *Intergenerational Solidarity and Conflict*. New York: United Nations Headquarters, 2007.
10. Тернер Д., Оукс П., Хэслем С., Дэвид В. Социальная идентичность, самокатегоризация и группа. *Иностранная психология*. 1993; № 1: 8–17.
11. Шефер Б., Бернд Ш. Социальная идентичность и групповое сознание как медиаторы межгруппового поведения. *Иностранная психология*. 1993; № 1: 74–83.
12. Баширова Л.Ф. Феномен понятия гражданской идентичности в педагогической науке. *Управление образованием: теория и практика*. 2024; Т. 14, № 12-2: 217–224.
13. Асмолов А.Г., Карабанова О.А., Марциновская Т.Д. *Как рождается гражданская идентичность в мире образования: от феноменологии к технологии*: монография: в 2 ч. Москва, 2011; Ч. 2.
14. Водолажская Т.В. Идентичность гражданская. *Образовательная политика*. 2010; № 5-6 (43): 140–145.
15. Brown P., Levinson S. Universals in language use: Politeness phenomena. Goody E. *Questions in Politeness. Strategies in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978: 56–289.
16. Рикёр П. *Память, история, забвение*. Москва, 2004.

References

1. Golovanov V.P. Vospitanie v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah: novye vyzovy, vozmozhnosti, otvetstvennost'. *Social'no-politicheskie issledovaniya*. 2020; № 3 (8): 123-133.
2. Myasnikova L.A., Shlegel' E.V. Transformaciya mezhpokolencheskih cennostej i mehanizmov ih peredachi. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; Vypusk 56, № 5 (439): 59-67.
3. Evladova E.B., Miroshkina M.R. Konflikt pokolenij v sovremennom obrazovanii: protivorechiya i puti ih preodoleniya. *Vospitanie shkol'nikov*. 2019; № 8: 11-23.
4. Ivanova I.V., Makarova V.A. Vospitanie i socializaciya detej i molodezhi v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universitet*. 2015; Vypusk 8 (161): 14-20.
5. Golovanov V.P. Problemnye tochki vospitaniya i dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v sociokul'turnyh usloviyah sovremennoj Rossii. *Vospitanie shkol'nikov*. 2019; № 4: 11-19.
6. Ivanov E.V., Ivanova D.E. O suschnosti mezhpokolennyh vzaimodejstvij v detsko-vzroslyh soobschestvah. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. Yaroslava Mudrogo*. 2016; № 3 (94): 81-82.
7. -Parfenova O.A., Petuhova I.S. Zumery i bumery: mezhpokolennaya solidarnost' v sovremennom rossijskom obschestve. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18. Sociologiya i politologiya. 2024; T. 30, № 3: 331353.
8. Bengtson V.L., Giarrusso R., Mabry J.B. and Silverstein M. Solidarity, Conflict, and Ambivalence: Complimentary or Competing Perspectives on Intergenerational Relationships? *Journal of Marria ge and Family*. 2002; № 64: 568-576.
9. Bengtson V.L., Oyama P.S. *Intergenerational Solidarity and Conflict*. New York: United Nations Headquarters, 2007.
10. Terner D., Ouks P., H`eslem S., D`evid V. Social'naya identichnost', samokategorizaciya i gruppa. *Inostrannaya psihologiya*. 1993; № 1: 8-17.
11. Shefer B., Bernd Sh. Social'naya identichnost' i gruppovoe soznanie kak mediatory mezhgruppovogo povedeniya. *Inostrannaya psihologiya*. 1993; № 1: 74-83.
12. Bashirova L.F. Fenomen ponyatiya grazhdanskoj identichnosti v pedagogicheskoj nauke. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2024; T. 14, № 12-2: 217-224.
13. Asmolov A.G., Karabanova O.A., Marcinovskaya T.D. *Kak rozhdaetsya grazhdanskaya identichnost' v mire obrazovaniya: ot fenomenologii k tehnologii*: monografiya: v 2 ch. Moskva, 2011; Ch. 2.
14. Vodolazhskaya T.V. Identichnost' grazhdanskaya. *Obrazovatel'naya politika*. 2010; № 5-6 (43): 140-145.
15. Brown P., Levinson S. Universals in language use: Politeness phenomena. Goody E. *Questions in Politeness. Strategies in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978: 56-289.
16. Riker P. *Pamyat', istoriya, zabvenie*. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 07.07.26

УДК 343.9.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-180-184

Ismailova N.P., *Cand. of Sciences (Phisics, Mathematics), senior lecturer, Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines, North Caucasus Institute, Branch of All-Russian State University of Justice, RPA of the Ministry of Justice of Russia (Makhachkala, Russia), E-mail: ism_nup@mail.ru*
Tsarainova A.M., *teacher, Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines, North Caucasus Institute, Branch of All-Russian State University of Justice, RPA of the Ministry of Justice of Russia (Makhachkala, Russia), E-mail: tsarainova.infa@mail.ru*

GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE: PROSPECTS OF APPLICATION IN LEGAL EDUCATION. The paper investigates the possibilities offered by generative artificial intelligence (AI) technologies within the field of legal education. It identifies the primary domains where generative models can be applied when instructing aspiring lawyers, while also assessing both the benefits and drawbacks of incorporating such tools into academic practice. Special emphasis is placed on cultivating students' professional abilities, honing their skills in legal reasoning, drafting procedural documents, and refining pedagogical approaches. Drawing on current international studies and experiences from law faculties, the argument is made that learners must acquire competencies for the ethical and effective utilization of generative AI. The article concludes that generative AI ought not to be regarded as a replacement for educators, but as an intelligent aid to enhance the learning ex-

perience. Future research avenues include designing objective methods for evaluating the effectiveness of generative AI in law training, building specialized intelligent teaching agents for legal education, and investigating the long-term effects of these technologies on the professional growth of future legal practitioners.

Keywords: **generative artificial intelligence, legal education, digitalization of education, large-scale language models, ChatGPT, educational technologies, personalized learning, digital competencie**

***Н.П. Исмаилова**, канд. физ.-мат. наук, доц., Северо-Кавказский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), г. Махачкала, E-mail: ism_nup@mail.ru*

***А.М. Цараинова**, преп., Северо-Кавказский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), г. Махачкала, E-mail: tsarainova.infa@mail.ru*

ГЕНЕРАТИВНЫЙ ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ В ЮРИДИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В настоящей работе рассматривается потенциал внедрения технологий генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) в образовательный процесс юридических вузов. Описываются ключевые сферы применения генеративных алгоритмов при обучении будущих правоведов, оцениваются плюсы и минусы их интеграции в учебную деятельность. Основное внимание уделено формированию профессиональных навыков студентов, совершенствованию умений юридического анализа, составлению судебных документов и оптимизации педагогических подходов. На основе современных зарубежных исследований и практик юридических школ обосновывается необходимость формирования у студентов компетенций использования ГИИ. Сделан вывод о том, что ГИИ следует рассматривать не как замену традиционной формы обучения, а как интеллектуальный инструмент поддержки образовательного процесса. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой методик объективной оценки эффективности применения ГИИ в юридическом образовании, созданием специализированных педагогических интеллектуальных агентов для подготовки юристов и изучением долгосрочного влияния подобных технологий на формирование профессиональных компетенций юристов.

Ключевые слова: **генеративный искусственный интеллект, юридическое образование, цифровизация образования, большие языковые модели, ChatGPT, образовательные технологии, персонализация обучения, цифровые компетенции**

Актуальность исследования связана с тем, что развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ) способствует трансформации образования, смещая его вектор в сторону цифрового развития. Традиционное юридическое образование направлено на изучение актуального законодательства, практики правоприменения, а также выработку навыков анализа нормативных документов, судебных решений, правовой аргументации и составления юридических бумаг. Однако в последние годы под влиянием цифровизации общества меняется концепция подготовки юристов. В связи с этим возникает вопрос о возможностях применения ГИИ для повышения эффективности обучения, но при этом необходимо учитывать риски, связанные с академической недобросовестностью, достоверностью и конфиденциальностью информации, а также сохранением качества подготовки специалистов. Чрезмерное использование ИИ может привести к тому, что у студентов не сформируются базовые компетенции, такие как умение самостоятельно анализировать проблему, аргументировать свою точку зрения, создавать юридически грамотные тексты документов, а не просто компилировать ответы из запроса к нейросети. Таким образом, качество подготовки специалиста будет определяться не умением пользоваться ИИ, а способностью анализировать и принимать на основе полученной информации самостоятельные и юридически грамотные решения [1]. ГИИ всё активнее внедряется в образовательную среду юридических вузов, при этом применяются не только стандартные системы, к которым относятся ChatGPT, GigaChat, DeepSeek и др., но и используются специализированные инструменты вроде GenieAI, LegalAI и другие аналогичные системы. С их помощью можно создавать и проверять юридические документы, а также воспроизводить ход судебных заседаний, что расширяет возможности подготовки будущих правоведов [2]. Применение ГИИ в сфере образования позволяет существенно трансформировать образование, смещая его вектор в сторону цифровизации. ГИИ способен изменить как методику преподавания, так и структуру учебных взаимодействий. В будущем развитие ГИИ приведет не к устранению реального педагога, а созданию персонализированных ИИ-педагогов, которые будут консультировать их в процессе обучения с применением технологий ИИ.

Главная задача юридического образования – научить студента работать с постоянно изменяющейся информацией в условиях высокой неопределённости. Поэтому юридические вузы сегодня должны не запрещать использование ГИИ, а интегрировать его в учебный процесс таким образом, чтобы он стал тренажёром помогающим студентам в процессе обучения. Интеграция генеративных нейросетей в сферу юридического образования делает необходимым пересмотр привычного набора навыков и появление новых профессиональных качеств. В их число входят осведомленность о принципах функционирования таких систем, умение формулировать запросы, способность объективно оценивать созданный искусственным интеллектом контент и развитие юридической рефлексии.

Современные алгоритмы способны формировать проекты договоров, исковых заявлений, жалоб, исков и иных правовых документов на основе заданных параметров. Вместо поиска по базам справочно-правовых систем студент может задать нейросети сложный запрос и получить структурированный ответ за очень короткое время [3]. Это не отменяет необходимости проверять источники, но существенно сокращает время, которое можно потратить на правовой анализ. Однако окончательная проверка и корректировка текста должна осуществляться специалистом. Согласно проведенным опросам, применение ГИИ в качестве диалогового помощника в обучении поддерживают 39% российских инноваторов и 26% студентов. Внедрение ГИИ в обучение юристов требует пересмотра традиционного перечня компетенций и формирования новых профессиональных компетенций. К ним относятся понимание основ работы подобных алгоритмов, навык корректного составления запросов, умение беспристрастно анализировать материал, подготовленный нейросетью, а также развитие правовой рефлексии [4]. Традиционная модель обучения, основанная на передаче знаний от преподавателя к студенту в условиях цифровой трансформации образования, демонстрирует недостаточную эффективность подготовки студентов. Это подтверждается результатами исследований, представленных в ряде работ [5; 6], а использование генеративного искусственного интеллекта, напротив, открывает новые возможности обучения студентов высшей школы. Опыт его применения показывает, что эти технологии способны не только повысить эффективность образовательного процесса, но и предоставить дополнительные возможности для профессионального роста будущих юристов. Положительным аспектом применения ИИ в образовании является то, что интеллектуальные системы обучения фактически создают цифровой профиль, который помогает преподавателю видеть, какие темы являются проблемными для студента, на что делать акцент, и на основании этого строить индивидуальные траектории обучения, т. е. дает возможность адаптировать образовательный контент под каждого индивидуального студента, разрабатывая индивидуализированные учебные планы. Более того, создаваемые в процессе обучения цифровые портфолио студента позволяют наблюдать прогресс в его обучении. Таким образом, персонализированная среда обучения существенно улучшает качество образовательного процесса.

Внедрение ГИИ требует пересмотра традиционных методик оценки знаний и разработки новых критериев проверки компетенций. Существующие классические формы контроля, ориентированные на знание текста нормативно-правовых актов, решение типовых задач, постепенно утрачивают свою ценность. Причина очевидна, так как сегодня студент может получить развернутый ответ мгновенно, с помощью нейросетей [7]. В этом случае важно научить студентов корректно взаимодействовать с интеллектуальными системами, а также формировать навыки «юридического промпт-инжиниринга» – умение корректно формулировать запрос, анализировать полученный ответ с учетом действующего законодательства [8].

Цифровизация образования выводит на первый план способность к аналитическому мышлению, рефлексивному анализу, верификации информации. Любой созданный ГИИ-контент требует критического подхода для проверки на соответствие достоверности и точности информации. Применение ГИИ в образовании необходимо рассматривать именно с точки зрения преимуществ и рисков. Одной из серьезных проблем является достоверность информации, генерируемой нейросетями. Практика показывает, что нейросети могут ссылаться на несуществующие или устаревшие нормативно-правовые акты, судебные решения либо формулировать юридически ошибочные выводы. Это требует обязательной верификации полученных данных и формирования у студентов устойчивого навыка обязательной перепроверки источников информации [9]. Использование ГИИ в образовательном процессе требует обязательного нормативно-правового регулирования. Уже сейчас многие вузы столкнулись с массовым применением ГИИ при подготовке рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ. При этом возникает вопрос о степени самостоятельности выполнения этих работ. На наш взгляд, необходимо разработать локальные нормативные акты, определяющие допустимые пределы использования ГИИ, а также меры контроля и ответственности за нарушения установленных правил и некорректности их

использования. Если вуз принимает решение о допущении использования ГИИ в научных работах, то необходимо обязательное указание в работе того, что текст создан с применением ГИИ. Так, например, МГПУ одним из первых разрешил использовать ГИИ в качестве инструмента для подбора материала при выполнении ВКР и других учебных заданий (Приказ ГАОУ ВО МГПУ 2023) [10].

Имеется риск, связанный со снижением уровня критического мышления студентов. На начальных курсах обучения закладываются базовые компетенции, навыки «юридического мышления», которые заключаются не в простом знании текстов юридических документов, а в умении анализировать документы, устанавливать причинно-следственные связи, выявлять связи между документами. При использовании ответов, сгенерированных нейросетью, студенты перестают самостоятельно анализировать информацию, сопоставлять факты и выявлять логические несоответствия.

Все еще сохраняются риски, связанные с некорректной работой ИИ в сфере образования и негативного психологического воздействия как на студентов, так и на преподавателей. Следовательно, необходимо проделать серьезную работу с целью обеспечения надежности и безопасности продуктов на основе ИИ, используемых в учебных заведениях, а также чтобы ИИ приносил пользу для студентов и преподавателей. Подытоживая вышеизложенное, можно сделать вывод, что внедрение генеративных интеллектуальных систем в сферу образования должно осуществляться поэтапно, быть чётко регламентированным и сопровождаться формированием у студентов способности критически оценивать получаемую информацию. Комплексная интеграция технологических, нормативных и педагогических подходов позволит реализовать возможности ГИИ, не снижая качества учебного процесса и не нарушая академических стандартов.

Целью настоящего исследования является анализ научной литературы, выявление перспективных направлений применения технологий ГИИ в юридическом образовании, оценка влияния ГИИ на формирование профессиональных компетенций будущих юристов, а также определение преимуществ, ограничений, рисков и условий эффективного использования ГИИ в образовательном процессе.

Задачи исследования: оценить возможности использования ГИИ для развития профессиональных компетенций будущих юристов, включая навыки правового анализа текстов юридических документов; выявить перспективы дальнейших исследований в области внедрения ГИИ в систему юридического образования.

Научная новизна исследования заключается в комплексном осмыслении ГИИ не только как цифрового инструмента сопровождения образовательного процесса, но и как нового фактора трансформации юридического образования, оказывающего влияние на формирование профессиональных компетенций будущих юристов. Одним из важнейших профессиональных навыков юриста является подготовка правовых документов. Генеративные модели способны создавать проекты исковых заявлений, договоров, претензий, правовых заключений и иных документов. При этом студент должен не копировать результат работы ИИ, а критически анализировать его содержание и проверять правовую корректность предлагаемых формулировок. В работе проведена оценка роли ГИИ в формировании профессиональных компетенций обучающихся, связанных с юридическим анализом, правовым аргументированием, подготовкой процессуальных документов и поиском правовой информации. Полученные в ходе исследований данные углубляют научное понимание возможностей цифровой трансформации обучения юристов и применимы для создания образовательных программ, курсов и методов подготовки правоведов в эпоху широкого использования технологий искусственного интеллекта.

Теоретическая значимость выполненного исследования состоит в углублении и дополнении существующих знаний о месте генеративных искусственных интеллектуальных систем в процессе обучения юриспруденции в эпоху цифровых изменений общества. В рамках работы были определены потенциальные возможности и существующие ограничения использования генеративных технологий на основе ИИ при подготовке специалистов юридического профиля, показано их значение для развития у студентов профессиональных навыков, способностей к анализу и цифровых умений, а также описаны пути изменения классической системы юридического образования под воздействием интеллектуальных цифровых решений. Полученные итоги расширяют теоретические основы педагогики высшей школы, правовой информатики и сферы цифрового обучения, способствуют более глубокому анализу функций ГИИ в учебном процессе и формируют научный фундамент для выработки инновационных методов подготовки юристов в условиях широкого распространения технологий ИИ.

Практическая значимость проведённого исследования состоит в том, что его итоги могут быть применены для улучшения учебного процесса в юридических вузах и колледжах. Выводы и практические советы, представленные в работе, могут найти применение при создании учебных планов, методических пособий и практических задач, которые помогут студентам освоить навыки грамотного и ответственного использования генеративного искусственного интеллекта в своей будущей профессии. Преподаватели юридических дисциплин могут применять современные цифровые инструменты в обучении для повышения уровня подготовки будущих юристов и развития умений в сфере правового анализа, составления юридических документов и взаимодействия с информационно-правовыми системами.

Методы исследования: анализ научной литературы, сравнительно-правовой метод, метод системного анализа и обобщение результатов современных эмпирических исследований в области применения генеративного ИИ в юридическом образовании.

Практическая часть исследования носила экспериментальный характер. Был реализован пилотный педагогический эксперимент с участием 45 студентов юридического факультета Северо-Кавказского института (филиала) ВГУЮ (РПА Минюста России). В выборку вошли студенты трех направлений подготовки: «Юриспруденция» (n = 15), «Правоохранительная деятельность» (n = 15) и «Правовое обеспечение национальной безопасности» (n = 15).

Для оценки различных вариантов взаимодействия с ГИИ все участники были разделены на две группы – контрольную и экспериментальную. В контрольной группе взаимодействие с ГИИ осуществлялось в пассивной форме, которое ограничивалось прочтением готовых ответов, полученных от нейросетей. Это привело к снижению критического мышления и креативности, поскольку ответы, сгенерированные языковыми моделями, могут привести к поверхностному усвоению знаний и ограничить способность студентов самостоятельно анализировать и интерпретировать информацию, такие же результаты были получены авторами ряда работ [11; 12].

Участники экспериментальной группы осуществляли активный диалог с ИИ. Языковая модель выступала в качестве «критического собеседника», который задавал уточняющие вопросы, побуждал к аргументации собственных позиций и поиску решения проблемы.

Эксперимент проводился в рамках дисциплины «Речевая культура юриста». Для самостоятельного изучения студентам были предложены темы, связанные с коммуникативными качествами профессиональной речи, логической юридической аргументацией и построением судебного выступления. Каждая тема прорабатывалась в течение 45 минут. За это время студент формулировал примерно 25 запросов, тогда как число ответов, получаемых от системы, составляло в среднем 28. Такое соотношение обусловлено тем, что система ГИИ самостоятельно расширяет вопросы обсуждения, предлагает дополнительные пояснения, задает уточняющие вопросы, предполагающие развитие навыков аргументации.

После завершения эксперимента был проведен качественный анализ журналов взаимодействия студентов с языковой моделью. Полученные результаты позволили установить, что максимальный образовательный эффект наблюдается не в первом случае, а во втором, когда ГИИ применялся в качестве «критического собеседника». В ходе эксперимента были выявлены педагогические риски: отсутствие у ИИ собственного понимания правовых явлений, недостаточно глубокий анализ сложных юридических проблем, что требует обязательной

Таблица 1

Сводная таблица результатов пилотного эксперимента

Параметр / Показатель	Значение / Описание
Общая выборка (n)	N = 45 студентов
Направления подготовки	«Юриспруденция» (n = 15), «Правоохранительная деятельность» (n = 15), «Правовое обеспечение национальной безопасности» (n = 15)
Изучаемые темы	Дисциплина «Речевая культура юриста» Темы: Коммуникативные качества речи юриста; Композиция судебной речи; Логические основы речи юриста
Среднее время диалога с ИИ	45 минут по каждой теме
Среднее количество заданных вопросов по теме	25
Среднее количество полученных ответов	28
Наиболее эффективный сценарий	«Критический собеседник» – ИИ задавал вопросы на понимание, требовал обоснования и аргументации. Результат: высокое качество запоминания и осмысления материала
Наименее эффективный сценарий	Пассивное чтение ответов ИИ без активной вербальной реакции. Результат: снижение запоминания и осмысления материала

Таблица 2

Качественная эффективность сценариев

Сценарий	Эффективность	Причина
«Критический собеседник»	Высокая	Активное взаимодействие с ИИ требует от студента концентрации, рефлексии и формулирования собственных мыслей. Это способствует более глубокой когнитивной обработке, анализу информации, аргументации
Пассивное чтение	Низкая	Отсутствие вербальной реакции снижает уровень осмысления, анализа информации, так как не используются механизмы активного воспроизведения и аргументации

Таблица 3

Основные ограничения и риски использования ИИ

Категория риска	Суть	Последствия
Информационная достоверность	Генерация правдоподобных, но ложных утверждений	Формирование ошибочных знаний у студентов
Глубина понимания	Поверхностные ответы из-за отсутствия у ИИ истинного семантического понимания	Препятствие для глубокого усвоения материала
Поведенческий аспект	Чрезмерная опора на ИИ	Снижение мотивации к самостоятельному поиску и утрата коммуникативных навыков

проверки источников нормативно правовых актов, соответствия полученной информации действующему законодательству. Дополнительным фактором риска выступает снижение самостоятельной познавательной активности студентов, критического мышления при чрезмерном использовании ГИИ.

Проведенный эксперимент позволил определить влияние ГИИ на качество освоения учебного материала. Эффективность использования ГИИ определяется характером взаимодействия обучающегося с языковой моделью, то есть способом организации познавательной деятельности. Полученные результаты исследования представлены в табл. 1.

Анализ полученных результатов, представленных в табл. 2, выявил, что студенты экспериментальной группы демонстрировали более глубокое и осмысленное владение материалом, обосновывали собственные выводы, спорили с аргументами языковой модели. Формат «критического собеседника» способствует активизации аналитической деятельности, критического мышления, вовлеченности студентов в учебный процесс, мотивации к обучению благодаря интерактивности и адаптации контента под их потребности. Такой формат обучения позволяет получать поддержку в виде пояснений, рекомендаций в режиме реального времени, что дает возможность оперативно решать задачи и закреплять новую информацию.

А студенты контрольной группы ограничивались только воспроизведением информации и показали низкий уровень вовлеченности.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что ГИИ может использоваться не только как инструмент поиска информации, но и как интеллектуальный тренажер, а преподаватель обеспечивает методические сопровождение, контролирует достоверность информации и оценивает уровень сформированности профессиональных компетенций. В связи с этим считаем оправданным интеграцию технологий ГИИ с традиционной формой организации учебного процесса. Широкое внедрение ГИИ требует решения комплекса организационных, правовых и методических вопросов, и при этом возникает необходимость обеспечения информационной безопасности, защиты персональных данных и соблюдения требований законодательства облачных цифровых сервисов [2].

Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку педагогических моделей взаимодействия обучающихся с ГИИ, индивидуализацию образовательного процесса, а также формирование профессиональных компетенций.

Генеративный искусственный интеллект становится важным фактором трансформации юридического образования. Проведенное исследование показывает, что данные технологии способны существенно повысить эффективность обучения за счет персонализации образовательного процесса, развития навыков правового анализа, креативного мышления и логической аргументации.

Практика показала, что имеется потребность постоянного консультирования и преподавателей, и студентов по работе с ГИИ. Для этого необходимо организовать консультационные сервисы (вебинары, онлайн-курсы, консультационные площадки и иные формы методической поддержки). А также представляется крайне важным организовать тренинги, которые повысят цифровую грамотность как преподавателей, так и студентов и научат их эффективно использовать эти технологии. Эти тренинги могут способствовать разработке новых методов обучения и внедрить генеративный искусственный интеллект в образовательный процесс.

В условиях цифровизации юридического образования важным критерием является способность критически оценивать информацию, сопоставлять ее с действующим законодательством, принимать обоснованные правовые решения, и это становится одной из ключевых профессиональных компетенций будущего юриста.

Следует отметить, что дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку методик оценки эффективности диалогового обучения с ИИ, создание специализированных педагогических агентов, а также на изучение влияния такого обучения на когнитивное развитие студентов. Прежде всего необходимо разработать и утвердить политику использования ГИИ в образовательной и научной деятельности вуза, так как отсутствие общих правил приводит к различным трактовкам допустимых способов применения ГИИ как студентами, так и преподавателями.

Важно не просто разработать методические рекомендации по использованию ГИИ, но и адаптировать их к специфике отдельных направлений подготовки. При этом следующим шагом должно стать обновление всех образовательных программ, способствующих формированию профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Кирпичёв А.Е. Промпты (запросы) для генеративного искусственного интеллекта в юридическом дискурсе. *Вестник РУДН*. Серия: Юридические науки. 2024; № 4: 906–918.
2. Беликова К.М. Проблема правовой оценки содержания научных и образовательных текстов с позиции роли и места автора в генеративном контенте нейросетей. *Право и политика*. 2024; № 1: 3–22.
3. Прохорова М.П., Винникова И.С., Кузнецова Е.А. Отношение преподавателей вуза к применению искусственного интеллекта в образовательном процессе. *Проблемы современного педагогического образования.* 2024; № 84-2: 305–309.
4. Бурганова Л.А., Мягков Г.П., Юрьева О.В. Отношение университетских преподавателей к искусственному интеллекту. *Вестник экономики, права и социологии*. 2025; № 4: 220–225.
5. Осипенко А.Л. Применение технологий искусственного интеллекта в юридической науке. *Общество и право*. 2024; № 4 (90): 6–4.
6. Любавский А.П., Руденко С.А., Рязанов П.А. Перспективы применения искусственного интеллекта в образовательной деятельности. *Символ науки*. 2025; №2-1: 26–29.
7. Курбанова З.С., Исмаилова Н.П. Нейросети в контексте цифровизации образования и науки. *Мир науки, культуры и образования*. 2023; № 3 (100): 309–311.
8. Босов А.В. Применение самоорганизующихся нейронных сетей к процессу формирования индивидуальной траектории обучения. *Информатика и ее применения.* 2022; Т. 16, № 3: 7–15.
9. Шамсутдинова Т.М. Проблемы и перспективы применения нейронных сетей в сфере образования. *Открытое образование*. 2022; № 6: 4–10.
10. Иванов В.В., Нестеров А.Ю., Янченко И.П. Этические и правовые аспекты применения технологий генеративного искусственного интеллекта при подготовке квалификационных и научных работ. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология.* 2024; № 4: 23–32.
11. Jukiewicz M. How generative artificial intelligence transforms teaching and influences student wellbeing in future education. *Jukiewicz Marcin*. 2025; Vol. 10: 98–106.
12. Хенг К., Сок С. ChatGPT для образования и исследований: обзор преимуществ и рисков. *SSRN Elect. J.*2023; № 3: 110–121.

References

1. Kirpichev A.E. Prompty (zaprosy) dlya generativnogo iskusstvennogo intellekta v yuridicheskom diskurse. *Vestnik RUDN*. Seriya: Yuridicheskie nauki. 2024; № 4: 906-918.
2. Belikova K.M. Problema pravovoj ocenki soderzhaniya nauchnyh i obrazovatel'nyh tekstov s pozicii roli i mesta avtora v generativnom kontente nejrosetej. *Pravo i politika.* 2024; № 1: 3-22.

3. Prohorova M.P., Vinnikova I.S., Kuznecova E.A. Otnoshenie prepodavatelej vuza k primeneniyu iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nom processe. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2024; № 84-2: 305-309.
4. Burganova L.A., Myagkov G.P., Yur'eva O.V. Otnoshenie universitetskih prepodavatelej k iskusstvennomu intellektu. *Vestnik `ekonomiki, prava i sociologii*. 2025; № 4: 220-225.
5. Osipenko A.L. Primenenie tehnologij iskusstvennogo intellekta v yuridicheskoj nauke. *Obschestvo i pravo*. 2024; № 4 (90): 6-4.
6. Lyubavskij A.P., Rudenko S.A., Ryazanov P.A. Perspektivy primeneniya iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'noj deyatel'nosti. *Simvol nauki*. 2025; №2-1: 26-29.
7. Kurbanova Z.S., Ismailova N.P. Nejroseti v kontekste cifrovizacii obrazovaniya i nauki. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 309-311.
8. Bosov A.V. Primenenie samoorganizuyuschihsya nejronnyh setej k processu formirovaniya individual'noj traektorii obucheniya. *Informatika i ee primeneniya*. 2022; T. 16, № 3: 7-15.
9. Shamsutdinova T.M. Problemy i perspektivy primeneniya nejronnyh setej v sfere obrazovaniya. *Otkrytoe obrazovanie*. 2022; № 6: 4-10.
10. Ivanov V.V., Nesterov A.Yu., Yanchenko I.P. `Eticheskie i pravovye aspekty primeneniya tehnologij generativnogo iskusstvennogo intellekta pri podgotovke kvalifikacionnyh i nauchnyh rabot. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya.* 2024; № 4: 23-32.
11. Jukiewicz M. How generative artificial intelligence transforms teaching and influences student wellbeing in future education. *Jukiewicz Marcin*. 2025; Vol. 10: 98-106.
12. Heng K., Sok S. ChatGPT dlya obrazovaniya i issledovanij: obzor preimuschestv i riskov. *SSRN Elect. J*.2023; № 3: 110-121.

Статья поступила в редакцию 01.07.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-184-188

Musayeva Z.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*
Shabanova D.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*
Shabanova Sh.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

FORMATION OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE AMONG FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE. This study examines the most characteristic features of the development of cross-cultural competence among students in modern pedagogical universities of the Russian Federation. To this end, the authors first clarify the essence of the concepts of "cross-cultural competence" and "cross-cultural interaction" based on an analysis of a wide range of scientific and methodological literature. At the same time, the role and place of these phenomena in the professional activities of pedagogical university graduates are demonstrated. The paper considers the levels of formation of this competence among contemporary educators. It also identifies the existing opportunities within educational institutions of the appropriate profile that contribute to achieving the highest of these levels. The paper suggests practical ways to unlock the corresponding potential without requiring a major overhaul of the current professional training system for future schoolteachers and university instructors.

Keywords: **cross-cultural competence, cross-cultural interaction, higher pedagogical education, foreign language at university, foreign language at pedagogical university**

З.И. Мусаева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
Д.С. Шабанова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
Ш.Г. Шабанова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

На страницах данного исследования подвергаются изучению наиболее характерные черты процесса формирования у студентов современных педагогических вузов, действующих на территории Российской Федерации, основных составляющих кросс-культурной компетентности в ходе изучения иностранного языка (ИЯ). Для этого авторы, опираясь на результаты анализа широкого круга научно-методической литературы, раскрывают суть понятий «кросс-культурная компетентность» и «кросс-культурное взаимодействие». При этом демонстрируются роль и место обозначаемых ими феноменов в профессиональной деятельности выпускника современного педагогического вуза. Далее осуществляется рассмотрение уровней сформированности данной характеристики у современного работника сферы образования. Осуществляется определение возможностей, существующих сегодня в пространстве образовательных организаций (ОО) соответствующего профиля, для достижения наиболее высоких из этих уровней. Предлагаются также пути реализации соответствующего потенциала, не требующие серьёзной перестройки процесса профессиональной подготовки будущих воспитателей, учителей и преподавателей.

Ключевые слова: **кросс-культурная компетентность, кросс-культурное взаимодействие, высшее педагогическое образование, иностранный язык в вузе, иностранный язык в педагогическом вузе**

За последние десятилетия регулярное взаимодействие с представителями иных культур превратилось из привилегии сравнительно узкого круга интеллектуальной элиты в неотъемлемую часть жизни почти каждого члена современного общества. Исходя из этого, актуализировалась потребность в формировании на этапе освоения вузовских программ таких компетенций, которые в ближайшем будущем позволят коммуникантам обеих сторон эффективно и безопасно взаимодействовать [1]. Недаром современная концепция преподавания иностранного языка (ИЯ) студентам неязыковых, в том числе педагогических, вузов (В.С. Пошельченко [2], Е.А. Мухортова [3], М.И. Долженкова, Т.Г. Бортникова [4], Д.М. Капустина, М.В. Николаева [5]) предполагает, как овладение собственно языком, так и знакомство с культурой его носителей. Это, в свою очередь, связано с необходимостью освоения студентами культурологической семантикой и понятийным аппаратом межкультурной коммуникации.

Таким образом, не будет большим преувеличением сказать, что сегодня обучение ИЯ будущих педагогов без знакомства с культурой говорящих на нём стран невозможно. Это, в свою очередь, ставит вопрос о путях формирования на занятиях по соответствующей академической дисциплине кросс-культурной компетентности. Особенно важным это представляется, когда речь идёт о работе с однородными в культурном отношении группами студентов вузов соответствующего профиля. Освоение ими ИЯ должно происходить в таком контексте, который позволил бы осознать различия в поведении и восприятии между представителями различных культур. Будущих учителей, воспитателей и преподавателей, по справедливому замечанию В.С. Пошельченко [2], необходимо научить пониманию разницы в восприятии одних и тех же предметов, явлений и процессов объективного мира, а также познакомить с различными моделями поведения носителей разных ментальных установок в одних и тех же ситуациях.

Это, указывают Д.М. Капустина и М.В. Николаева [5], предоставит в распоряжение молодых педагогов эффективные инструменты анализа, оценки и интерпретации культурных различий. Тем самым повысится конкурентноспособность выпускников профильных вузов на российском и международном рынках труда, возрастёт эффективность реализации ими профессиональных обязанностей в условиях глобализированного общества.

Ввиду вышеизложенного цель нашего исследования состоит в том, чтобы изучить наиболее характерные черты процесса формирования у студентов современного педагогического вуза кросс-культурной компетентности во время освоения ими ИЯ.

Достижение этой цели связано с решением задач:

– дать определения терминам «кросс-культурная компетентность» и «кросс-культурное взаимодействие», раскрыв роль и место обозначаемых ими феноменов в профессиональной деятельности выпускника современного педагогического вуза;

– рассмотреть уровни сформированности данной характеристики у современного учителя (воспитателя, преподавателя), определив возможности, существующие сегодня для достижения наиболее высоких в пространстве образовательных организаций (ОО) соответствующего профиля;

Таблица 1

Источники межкультурного недопонимания

№	Источник	Его негативное действие на ход диалога между представителями различных культур
1.	Языковые различия	В ходе профессиональной коммуникации языковые различия могут возникать не только между партнёрами, говорящими на разных языках (это очевидно). В ряде случаев и те, кто общается на одном языке, сталкиваются с недопониманием, ведь идентичные по произношению и написанию лексические единицы могут означать разные предметы, явления или процессы. Так, слово Rubber, как правило, обозначает ластик в Австралии и Великобритании, но в США – презервативы, Jumper в США используется для обозначения спортсмена-прыгуна, но в Англии и Австралии – свитера. Подобные различия с определённой вероятностью будут способствовать недопониманию между людьми, даже в случае, если они знают язык одинаково хорошо
2.	Высокая тревожность	Может помешать представителю иной культуры понять, что является уместным или ожидаемым в конкретной ситуации. В свою очередь, такое непонимание способствует ещё большему повышению тревожности
3.	Стереотипы, предубеждения	Возникают в тех случаях, когда для оценки индивида, либо представляемой им группы используется грубое упрощение присущих им характеристик. Подобный перенос отрицательного опыта общения с одним представителем некой общности на всех в дальнейшем может существенно затруднить взаимодействие с соответствующей этнической, конфессиональной общностью, жителями какой-либо страны, региона
4.	Ложные интерпретации невербального характера	Зрительный контакт, выражение лица, язык тела, подобно устной речи, представляют собой полноценные элементы общения [9]. И в разных культурах они могут считываться различным образом. Так, для большинства народов бывшего СССР кивок головой означает «да», но в Болгарии, как правило, интерпретируется в прямо противоположном значении
5.	Предположение одного или участников коммуникации об изначальном сходстве паттернов поведения	Зачастую субъекты профессионального общения бывают уверены в том, что их стиль взаимодействия представляет собой общепринятую норму [8]. Соответственно, в случаях, если представители иных культур поступают иначе, в ходе общения могут проявляться гнев и нетерпимость
6.	Склонность к оценке	В большинстве ситуаций информация интерпретируется субъектами социальной активности через призму собственной культуры. Соответственно, поведение расценивается как «плохое» (или «хорошее») без понимания истинных намерений

– предложить пути реализации соответствующего потенциала, не требующие серьёзной перестройки образовательного процесса.

Таким образом, научная новизна работы может быть обоснована фактом демонстрации на её страницах возможностей, существующих для развития кросс-культурной компетентности у студентов современного педагогического вуза, в том числе на занятиях по ИЯ.

Теоретическая значимость заключается в рассмотрении уровней выраженности такой компетенции у педагогического работника, реализующего профессиональные обязанности в текущих условиях.

Практическая – в изучении путей реализации существующих возможностей для её формирования по ходу освоения ИЯ.

Во время решения перечисленных выше задач нами применялись следующие методы исследования: изучение научной и методической литературы, в которой затрагиваются проблемы развития кросс-культурной компетентности будущих специалистов, а также рефлексия авторами собственного педагогического опыта.

Результаты анализа специальной литературы (В.С. Пошельченко [2], Е.А. Мухортова [3], Н.Х. Савельева [6], Т.А. Колосовская [7], L.M. Barna [8]), в той или иной степени затрагивающей проблематику нашей статьи, позволяют с определённой долей уверенности говорить о том, что термин «кросс-культурная компетентность» применительно к студенту и выпускнику современного педагогического вуза может быть понят как интегративное по своей природе качество. Его структура при этом интегрирует следующие компоненты:

– представления о культурных различиях, ценностях, универсалиях;

– умения и навыки, обеспечивающие эффективную и безопасную ретрансляцию студентом и выпускником педагогического вуза элементов иной культуры в пространство собственной жизнедеятельности;

– опыт активных действий, направленных на обеспечение взаимодействия между представителями различных культур [8].

Приемлемый уровень выраженности рассматриваемой комплексной характеристики у выпускника современного педагогического вуза позволяет ему эффективно реализовывать кросс-культурное взаимодействие во время профессиональной и иной деятельности. Опираясь на доступную литературу (А.В. Щеколдина, О.Ю. Попова, А.В. Аржановская [1], Д.М. Капустина, М.В. Николаева [5], Н.Х. Савельева [6], Т.А. Колосовская [7], G. Hofstede [9]), данный термин мы можем интерпретировать как общение в межкультурном поле, по ходу которого происходят генезис и последующая реализация новых образований в индивидуальных сферах партнёров. Будучи развитыми системно, указывают Т.М. Иванова с соавторами [10], такие образования могут и должны использоваться молодым педагогом для эффективной работы с учащимися (воспитанниками), планируемой и реализуемой на характерном для современного общества пересечении различных культур.

Важность подготовки будущего педагогического работника к эффективному и безопасному кросс-культурному взаимодействию подтверждается накопленной на сегодняшний день практикой кросс-культурного общения. Авторы, на протяжении последних десятилетий уделявшие внимание соответствующим вопросам (В.С. Пошельченко [2], Т.А. Колосовская [7], G. Hofstede [9]), чаще акцентируют внимание не на сходствах культур, а, напротив, на их различиях. Представляется при этом возможным выделить шесть источников межкультурного недопонимания (табл. 1).

Отсюда следует, что, необходимым является не просто обучение будущих преподавателей, учителей и воспитателей эффективному общению с носителями иностранных языков (хотя, конечно, и это очень важно), но привитие им рассмотренных выше составляющих кросс-культурной компетентности. Только так выпускники педагогических вузов, реализуя профессиональные функции, смогут в полной мере понимать влияющие на продуктивность и безопасность взаимодействия особенности истории, культуры партнёров, следовательно, выработать собственный стиль общения с ними.

Таким образом, мы можем говорить о конкретных функциях кросс-культурной компетентности в деятельности педагога (табл. 2).

Е.А. Мухортова в своей статье [3], опираясь на работы Роберта Хенви, являющегося одним из наиболее авторитетных исследователей феномена

Таблица 2

Основные функции кросс-культурной компетентности

№	Наименование функции	Особенности её реализации в деятельности выпускника современного педагогического вуза
1.	**Стимулирующая**	Позволяет глубже понять историю и традиции, характерные для этнокультурных общностей, из которых происходят партнёры по взаимодействию (администрация ОО, коллеги, ученики, родители)
		Предоставляет возможности для эффективного использования норм речевого этикета, характерных для иных культур
2.	**Когнитивная (познавательная)**	Отвечает за познание национально-культурных особенностей общностей, из которых происходят партнёры по социальному взаимодействию, с целью максимального их учёта при реализации профессиональной и других видов деятельности [1]
3	**Информационная**	Помогает участникам учебно-воспитательного процесса – представителям различных культур обмениваться учебной, научной, методической и иной информацией
		Обеспечивает эффективную трансляцию учащимся и коллегам позитивного опыта освоения поликультурного пространства [8]
4.	**Сопоставительная**	Как следует из её наименования, помогает молодому учителю, воспитателю, преподавателю соотносить имеющиеся у него знания об иных культурах с той, что является для него родной
		Способствует пониманию гуманистической основы традиционных культур
		Интенсифицирует развитие способности объяснять существующие между ними различия, а значит, минимизировать негативное воздействие таких различий на ход и результаты педагогического взаимодействия [2]

кросс-культурной компетентности, выделяет четыре уровня её выраженности. Рассмотрим их с точки зрения практической подготовки будущих воспитателей, учителей и преподавателей, которым предстоит решать профессиональные задачи при необходимости взаимодействия с представителями разных культур:

1) – студент (выпускник) педагогического вуза поверхностно воспринимает наиболее очевидные «странности» представителей иных этнокультурных общностей;

2) будущий или действующий работник сферы образования в целом знаком со спецификой других культур, но при этом не демонстрирует ни глубокого её понимания, ни стремления его приобрести, оставаясь, таким образом, в позиции «наблюдателя»;

3) учитель (воспитатель, преподаватель) демонстрирует осознанное стремление проникнуть в суть другой культуры, понимает наиболее значимые факторы, обусловливающие её характерные особенности;

4) учащийся или выпускник ОО соответствующего профиля воспринимает иную культуру так, как она понимается самими носителями.

Не вызывает при этом сомнения тот факт, что в ходе знаний по ИЯ со студентами вузов соответствующего профиля достичь высшего, четвёртого уровня выраженности кросс-культурной компетентности нельзя. Причина тому – отмечаемая многими исследователями и практиками (М.И. Долженкова, Т.Г. Бортникова [4], Т.М. Иванова, Ю.А. Иванова, Т.Н. Покусаева [10]) ограниченность времени, отводимого обычно на освоение соответствующей дисциплины (во всяком случае, если речь идёт не о подготовке учителей иностранных языков). Однако вместе с тем познакомить студентов-педагогов с особенностями всех описанных нами ранее уровней только можно и нужно. Это позволит тем молодым учителям и преподавателям, профессиональный путь которых будет связан с необходимостью взаимодействия с иностранными коллегами (учениками, родителями), работать над развитием соответствующей компетентности и после окончания обучения. И, возможно, таким образом они уже по ходу реализации профессиональных функций научатся в полном объёме воспринимать чужие для них культуры. Тем же из них, кто будут работать только с представителями своей этнокультурной общности, понимание уровней продуктивности реализуемой коммуникации также позволит установить более продуктивное и безопасное взаимодействие в профессиональной и иных сферах.

Мы склонны согласиться с уже упоминавшейся Е.А. Мухортовой [3] в том, что в условиях современного вуза представляется возможной реализация способов если и не формирования самих высоких уровней выраженности кросс-культурной компетентности, то, во всяком случае, вооружения будущих педагогов знаниями о них (табл. 3).

Каким же образом представленные в табл. 3 способы развития кросс-культурной компетенции будущих педагогов могут быть реализованы в условиях современного вуза на занятиях по ИЯ? Отвечая на этот вопрос, мы в первую очередь должны упомянуть, что эффективность соответствующего сегмента профессиональной подготовки будущих педагогических работников, владеющих основными составляющими такой компетентности, предусматривает соблюдение трёх организационно-педагогических условий. Изучение специальной литературы (Е.А. Мухортова [3], Д.М. Капустина, М.В. Николаева [5], Т.М. Иванова, Ю.А. Иванова, Т.Н. Покусаева [10]) позволило нам отнести к ним следующие:

– расширение применения в процессе обучения будущих педагогов ИЯ современных цифровых технологий (ЦТ);

– с опорой на их дидактические возможности – построение в пространстве вуза интегративно-развивающей образовательной среды с функционалом, позволяющим стимулировать прохождение обучающимися всех четырёх уровней, показанных в табл. 3;

– придание процессу освоения навыков иноязычного общения в профессиональной сфере направленности, в том числе, на формирование у обучаемых рассмотренных ранее составляющих кросс-культурной компетентности.

Есть основания полагать, что в случае выполнения этих условий иноязычная подготовка будущих специалистов сферы образования будет более эффективной, а их дальнейшая адаптация к профессиональной деятельности в глобализированном обществе с характерным для него взаимопроникновением культур – более успешной и быстрой. Теперь следует рассмотреть конкретные пути их реализации.

ЦТ, дидактические возможности которых с большой вероятностью будут способствовать соблюдению первых двух организационно-педагогических условий развития кросс-культурной компетенции у студентов педагогического вуза, могут быть разделены по их функционалу и содержанию [3]. Выделим в соответствии с этими критериями следующие категории ЦТ:

– материалы развлекательно-развивающие, применяемые при формировании у студентов представлений об истории и культуре стран изучаемого языка (размещённые на сетевых или физических носителях электронные книги и фильмы);

– информационно-справочные материалы (справочники, словари, энциклопедии и иные источники данных, касающихся актуального состояния изучаемого языка, особенностей истории и культуры говорящих на нём стран) [1];

– методические материалы (презентации, электронные учебники);

– цифровые средства сопровождения (технологии виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальности).

Говоря о материалах развлекательно-развивающих, информационно-справочных и методических, следует, прежде всего, отметить, что после начала широкого распространения сети Интернет как средства реализации учебной и воспитательной работы всем участникам процесса освоения ИЯ как будущего средства коммуникации в профессиональной среде стал доступен широкий, почти безграничный спектр информационных ресурсов. По сути речь идёт о гигантской базе информации, в том числе по вопросам формирования кросс-культурной компетенции в интегративно-развивающей образовательной среде педагогического вуза [10]. Обеспечение к ней беспрепятственного доступа будет способствовать развитию самостоятельности студентов в деле освоения основных элементов кросс-культурной компетентности, интенсификации взаимодействия как в их среде, так и с другими субъектами образовательных отношений, существенному расширению кругозора обучающихся за счёт знакомства с информацией (фильмы, ролики, лекции, книги на изучаемом языке), затрагивающей принятые в других культурах нормам поведения.

Таким образом, корректно пользуясь ЦТ, относящимися к первым трём категориям, студенты современных педагогических вузов с определённой вероятностью смогут к моменту выпуска накопить представления о культурных различиях, ценностях, универсалиях. Также повысится вероятность успешного формирования у них умений и навыков, обеспечивающих эффективную и безопасную ретрансляцию элементов иной культуры в пространство собственной жизнедеятельности. Будет накоплен позитивный опыт активных действий, направленных на обеспечение взаимодействия между представителями различных культур [8].

Теперь следует рассказать отдельно о части ЦТ, относящихся к перечисленным выше разрядам. Начать их рассмотрение следует, на наш взгляд, с элек-

Таблица 3

Подлежащие реализации в условиях современной организации высшего образования способы формирования уровней выраженности кросс-культурной компетентности у студентов-педагогов

№	Уровень	Способы формирования
1.	Восприятие наиболее очевидных «странностей» представителей иных этнокультурных общностей	Работа с устоявшимися стереотипами студентов относительно «других»
		Объяснение будущим педагогам различий в содержании категорий «стереотипы» и «генерализация»
		Воспитание у обучающихся терпимого отношения к паттернам, отличным от культуры, которую они считают родной
2.	Поверхностное знакомство со спецификой других культур	Ознакомление студентов с историческими причинами генезиса культурных различий
		Формирование осознанного стремления к постижению особенностей иных культур
		Выработка у будущих учителей способов реакции на проявления инаковости со стороны нынешних и будущих партнёров по социальному взаимодействию
3.	Осознанное стремление проникнуть в суть другой культуры, понимание наиболее значимых факторов, обусловливающих её характерные особенности	Обучение студентов эффективному поиску оправданий наблюдаемых особенностей других культур, их рационализации
		Концентрация внимания осваивающих программы педагогических вузов молодых людей на наиболее характерных чертах принятой в международных организациях и компаниях корпоративной культуры
		Обучение будущих педагогов соблюдению требований такой культуры
4.	Восприятие иной культуры так, как она понимается носителями	Развитие способности ставить себя на место другого человека в определённых ситуациях, связанных с реализацией профессиональной и иной социально значимой деятельности
		Стремление к развитию у обучаемых такой черты, как трансспекция, – способность чувствовать и мыслить как представители иной культуры, ассоциировать себя с ними

тронных учебников по ИЯ [3]. В данной связи прежде всего отметим следующее: термин «электронный учебник» отнюдь не означает цифровой эквивалент бумажного. Данное понятие следует интерпретировать, скорее, как специально разработанное средство обучения ИЯ, имеющее вид упорядоченных, педагогически проработанных материалов, представленных в различных электронных форматах без возможности их изменения обучающимися. Электронные учебники могут размещаться на сетевых или физических носителях. Нам, однако, представляется перспективным их распространение посредством информационно-образовательной среды вуза (ИОС). Это в определённой степени будет способствовать реализации второго условия – построению интегративно-развивающей образовательной среды. Электронные учебники, как правило, разрабатываются специально в рамках изучаемой академической дисциплины (в нашем случае – ИЯ). Доступ к ним студентов может быть обеспечен через QR-коды, распространяемые преподавателями с использованием ИОС вуза или другим способом.

Значимым достоинством такого рода учебника является волатильность, т. е. возможность расширения с использованием более актуальных данных, имеющих отношение, в том числе, к формированию кросс-культурной компетентности у будущих педагогов. Устаревшая же информация может быть, напротив, удалена. Далее, подобно бумажному учебнику, электронный, конечно, должен содержать преимущественно базовый материал по соответствующим вопросам, однако в него (в отличие от первого) могут быть также включены кликабельные ссылки на актуальные аутентичные материалы в различных медиаформатах (выдержки из учебных, художественных документальных фильмов, посвящённые особенностям социального взаимодействия в странах изучаемого языка, вопросам их истории и культуры, другая учебная, методическая и научная литература по соответствующим проблемам, виртуальные экскурсии в музеях, на интересных с культурной и/или исторической точки зрения местах и др.).

Подобные «живые» материалы в силу упоминаемых, например, А.В. Щеколдиной и её соавторами [1], особенностей восприятия информации большинством представителей современного поколения студентов, всегда вызывают у них неподдельный интерес. Это, в свою очередь, является дополнительным источником развития и языковых компетенций, и компонентов рассматриваемого нами качества. Таким образом, в процессе его развития у будущих учителей и преподавателей эта ЦТ выполняет следующие функции:

– выступает в качестве автоматизированной обучающей системы с простым и понятным функционалом;

– заменяет многие дидактические и информационно-справочные материалы, существующие в традиционных форматах;

– включает элементы программного обеспечения, позволяющие студентам самостоятельно усваивать и контролировать степень выраженности основных компонентов кросс-культурной компетентности в ходе аудиторной и самостоятельной работы по ИЯ [8].

В ряду цифровых средств сопровождения, как уже говорилось, особое место занимают технологии виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальности [3]. Их функционал позволяет погружать будущих учителей в языковую среду, таким образом максимально приближая коммуникационные процессы с участием студентов к реальным условиям. Тем самым у обучающихся сформируется мотивация не просто к изучению соответствующей академической дисциплины, но к пониманию контекста, в котором могут использоваться те или иные средства и формы коммуникации, к осознанию того, что успех будущей профессиональной деятельности во многом зависит от умения правильно использовать их во взаимодействии с носителями иных культур.

Решению задач, связанных с приданием процессу освоения навыков иноязычного общения в профессиональной сфере направленности на формирование у обучаемых основных составляющих кросс-культурной компетентности, будет в значительной мере способствовать преподавание будущим учителям дисциплин по выбору на иностранном языке. Примерами таких курсов могут выступать «Кросс-культурные коммуникации», «Кросс-культурный менеджмент в образовании» и др.

При условии грамотной реализации дидактических преимуществ ЦТ освоение такого рода учебных предметов будущими работниками сферы российского образования позволит им усваивать необходимый материал в гораздо больших объёмах, чем если бы при изучении соответствующих дисциплин по выбору применялись традиционные педагогические технологии [10]. Таким образом, обучающиеся получат широкие возможности для того, чтобы почувствовать себя строителями культурных «мостов», научиться лучше слушать и больше слышать, быть услышанными представителями иных культур. Осваивая соответствующие дисциплины с использованием современных цифровых средств, студенты – будущие педагоги смогут выполнять профессионально ориентированные задания, направленные на построение иноязычной коммуникации в ходе групповой работы, распознание стереотипов и борьбу с ними.

Для того же, чтобы усвоение будущими учителями и преподавателями «Кросс-культурных коммуникации», «Кросс-культурного менеджмента в образовании» и других подобных курсов было действительно эффективным, профессорско-преподавательскому составу следует учитывать следующие положения:

– трансляция учащимся материала, способствующего прохождению четырёх уровней развития кросс-культурной компетентности, должна базироваться на аутентичных примерах из области культуры, истории, социальной и профессиональной практики, характерных для стран изучаемого языка;

– соответствующий процесс должен сопровождаться демонстрацией аудиовизуального материала;

– реализуемые в ходе педагогического процесса способы общения с необходимостью должны предусматривать возможности для открытого обсуждения и выражения несогласия.

Завершая, таким образом, рассмотрение основных аспектов деятельности, направленной на формирование у будущих учителей основных составляющих кросс-культурной компетентности в процессе изучения ИЯ, мы можем сделать ряд важных выводов.

Во-первых, кросс-культурная компетентность выпускника современного педагогического вуза представляет собой интегративное качество. Его структуру образуют представления о культурных различиях, ценностях, универсалиях; умения и навыки, обеспечивающие эффективную и безопасную ретрансляцию студентом и выпускником педагогического вуза элементов иной культуры в пространство собственной жизнедеятельности; опыт активных действий, направленных на обеспечение взаимодействия между представителями различных культур. Приемлемый уровень её выраженности позволяет эффективно реализовывать кросс-культурное взаимодействие – общение в межкультурном поле, во время которого происходят генезис и последующая реализация новых образований в индивидуальных сферах партнёров. Оба эти образования могут и должны использоваться молодым педагогом в работе с учащимися – юными членами современного общества с присущим им пересечением различных культур.

Во-вторых, на текущем этапе изученности соответствующей проблематики представляется целесообразным говорить о четырёх уровнях сформированности кросс-культурной компетенции. Причём в современном педагогическом вузе могут быть применены способы организации образовательной деятельности, обеспечивающие последовательное прохождение таких уровней, а также вооружение студентов знаниями и практическими навыками, связанными с добыванием соответствующей информации.

В-третьих, реализация такой деятельности будет наиболее эффективной в случае соблюдения рассмотренных в данной статье организационно-педагогических условий.

Библиографический список

1. Щеколдина А.В., Попова О.Ю., Аржановская А.В. Проектная практика как способ развития soft skills у будущих педагогов. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 6 (103): 236–239.
2. Пошельченко В.С. Формирование кросс-культурной компетентности студентов университета в условиях образовательной мобильности. *Вестник Оренбургского государственного университета.* 2024; № 1 (241): 48–56.
3. Мухортова Е.А. Развитие кросс-культурной грамотности при обучении менеджеров языку специальности. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 2 (105): 266–269.
4. Долженкова М.И., Бортникова Т.Г. Современные подходы к реализации внеаудиторных мероприятий как фактора оптимизации изучения иностранного языка. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2025; Т. 30, № 3: 633–647.
5. Капустина Д.М., Николаева М.В. Преподавание английского языка в контексте обучения специалистов по межкультурной коммуникации. *Проблемы современного педагогического образования.* 2024; № 85-1: 179–181.
6. Савельева Н.Х. Генезис проблемы формирования цифровой межкультурной компетентности в период с 1970-х до начала 2000-х гг. *Известия Саратовского университета.* Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2022; Т. 22, № 1: 95–99.
7. Колосовская Т.А. *Формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Челябинск, 2006.
8. Barna L.M. Intercultural Communication Stumbling Blocks. *Guidelines. A Cross-Cultural Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007: 66–73.
9. Hofstede G. The GLOBE debate: Back to relevance. *Journal of International Business Studies.* 2010; № 41 (8): 1339–1346.
10. Иванова Т.М., Иванова Ю.А., Покусаева Т.Н. Внеаудиторные мероприятия по иностранному языку как средство формирования межкультурной компетенции будущих учителей. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2025; № 9 (202): 160–165.

References

1. Schekoldina A.V., Popova O.Yu., Arzhanovskaya A.V. Proektnaya praktika kak sposob razvitiya soft skills u buduschih pedagogov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 6 (103): 236-239.
2. Poshel'chenko V.S. Formirovanie kross-kul'turnoj kompetentnosti studentov universiteta v usloviyah obrazovatel'noj mobil'nosti. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2024; № 1 (241): 48-56.

3. Myxoptova E.A. Razvitie kross-kul'turnoj gramotnosti pri obuchenii menedzherov yazyku special'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 2 (105): 266-269.
4. Dolzhenkova M.I., Bortnikova T.G. Sovremennye podhody k realizacii vneauditornyh meropriyatij kak faktora optimizacii izucheniya inostrannogo yazyka. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2025; T. 30, № 3: 633-647.
5. Kapustina D.M., Nikolaeva M.V. Prepodavanie anglijskogo yazyka v kontekste obucheniya specialistov po mezhkul'turnoj kommunikacii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2024; № 85-1: 179-181.
6. Savel'eva N.H. Genezis problemy formirovaniya cifrovoj mezhkul'turnoj kompetentnosti v period s 1970-h do nachala 2000-h gg. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Novaya seriya. Seriya Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2022; T. 22, № 1: 95-99.
7. Kolosovskaya T.A. *Formirovanie kross-kul'turnoj kompetentnosti buduschih uchitelej.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2006.
8. Barna L.M. Intercultural Communication Stumbling Blocks. *Guidelines. A Cross-Cultural Reading.* Cambridge: Cambridge University Press, 2007: 66-73.
9. Hofstede G. The GLOBE debate: Back to relevance. *Journal of International Business Studies.* 2010; № 41 (8): 1339-1346.
10. Ivanova T.M., Ivanova Yu.A., Pokycaeva T.N. Vneauditornye meropriyatiya po inostrannomu yazyku kak sredstvo formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii buduschih uchitelej. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2025; № 9 (202): 160-165.

Статья поступила в редакцию 02.07.26

УДК 37.035.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-188-191

Pakhomova N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Philosophy and Social Sciences, 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*

FORMATION OF CIVIC SELF-CONSCIOUSNESS OF UNIVERSITY STUDENTS BY UPDATING THEIR MORAL GUIDELINES. The article examines the development of civic consciousness as a pedagogical process in the context of educating students at civilian and military universities, including its characteristics, content, methods, forms, and means. In analyzing the task of developing civic consciousness, which is defined as a priority by regulatory documents, the relationship between concepts such as worldview, traditional values, and moral guidelines is explored, enabling the exploration of the semantic concepts of complex spiritual and moral phenomena and processes. The author's approach to defining the essence, content, and functions of the process of developing civic consciousness allows for a parallel consideration and comparative analysis of concepts such as "civic consciousness" and "civic identity," which contributes to a deeper understanding of contemporary scientific literature and the legal framework governing the goals and objectives of educating students at Russian universities. The authors conclude that the formation of civic consciousness is based on the assimilation of traditional values as the spiritual basis for the development of moral orientations of the individual. Moral guidelines actively influence the choice of profession, the algorithm of its development, and then act as an ethical "navigator" in professional activity and the choice of ways of self-realization in it.

Keywords: **education, civic consciousness, worldview, moral guidelines, traditional values, civic identity, university students**

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, зам. нач. каф. военной педагогики и психологии Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Саратов, E-mail: tsentserya@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ ПОСРЕДСТВОМ АКТУАЛИЗАЦИИ ИХ НРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ

В статье рассматривается формирование гражданского самосознания как педагогический процесс в контексте воспитания обучающихся гражданских и военных вузов, его особенности, содержание, методы, формы и средства. В ходе анализа задачи формирования гражданского самосознания, которая определяется нормативными документами как одна из приоритетных, рассматривается связь таких понятий, как мировоззрение, традиционные ценности, нравственные ориентиры, что позволяет исследовать смысловые концепты сложных духовно-нравственных явлений и процессов. Рассмотрение с авторской позиции определения сущности, содержания и функций процесса формирования гражданского самосознания позволили параллельно рассмотреть и провести сравнительный анализ содержания таких понятий, как «гражданское самосознание» и «гражданская идентичность», что способствует более глубокому осмыслению содержания современной научной литературы и нормативно-правовой базы, регламентирующей цели и задачи воспитания обучающихся вузов России. Авторы делают вывод о том, что формирование гражданского самосознания строится на усвоении традиционных ценностей как духовной основы развития нравственных ориентиров личности. Нравственные ориентиры активно влияют на выбор профессии, алгоритма ее освоения, а затем выступают как этический «навигатор» в профессиональной деятельности и выборе способов самореализации в ней.

Ключевые слова: **воспитание, гражданское самосознание, мировоззрение, нравственные ориентиры, традиционные ценности, гражданская идентичность, обучающиеся вузов**

Актуальность темы статьи определяется тем, что формирование гражданского самосознания будущих специалистов, согласно Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года, является приоритетной задачей в ходе обучения и воспитания обучающихся вузов [1].

Важным направлением работы в этом аспекте является актуализация нравственных ориентиров в воспитании обучающихся российских вузов. Практика показывает, что профессиональная подготовка, в основе которой не учитываются современные требования, предъявляемые все более возрастающими вызовами российскому обществу, препятствуют решению поставленных задач формирования национальной идентичности как основы мировоззрения обучающихся. Проблемы воспитания, связанные с формированием будущего поколения специалистов на основе нравственных ценностей и идеалов, рассматриваются в научной литературе как одно из наиболее актуальных направлений в работах А.Ю. Полунова, П.А. Сакевич, Д.И. Ережипалиева, П.А. Шашкина и др. Различные подходы к решению этой задачи активно обсуждаются на научно-практических конференциях, методических семинарах вузов, в дискуссиях на отечественных социальных и педагогических интернет-платформах. Однако единого мнения о сущности процесса формирования гражданского самосознания, его структуре и содержании, а также методах и формах работы в этом направлении не сформировано, что определяет актуальность темы.

Цель статьи – на основе анализа теории и практики воспитания обучающихся вузов изучить влияние системы нравственных ориентиров на процесс формирования гражданского самосознания будущих специалистов с учетом специфики их профессиональной подготовки.

Достижение цели достигается решением ряда взаимосвязанных задач:

– обосновать содержание процесса формирования гражданского самосознания как элемента системы мировоззрения обучающихся;

– уточнить понятие нравственных ориентиров, их содержание;

– определить и обосновать влияние содержания нравственных ориентиров на процесс формирования гражданского самосознания как важного компонента процесса становления мировоззрения обучающихся вузов.

Научная новизна статьи состоит в том, что в ходе определения и уточнения сущности процесса формирования гражданского самосознания конкретизировано содержание нравственных ориентиров как системы традиционных ценностей, а также обоснованы основные требования к методике использования их содержания для смыслового наполнения гражданского самосознания как личностного образования в ходе воспитания и профессиональной подготовки будущих специалистов РФ.

Теоретическая значимость статьи заключается в уточнении содержания понятий, определяющих особенности формирования гражданского самосознания как педагогического процесса для внедрения компонентов нравственных ориентиров в структуру патриотического воспитания.

Практическая значимость работы определяется тем, что названные и обоснованные способы воспитательного взаимодействия могут быть использованы преподавателями для повышения эффективности формирования гражданского самосознания как основы мировоззрения будущих специалистов как в гражданских, так и в военных вузах России.

При разработке положений статьи применялись следующие методы научного познания: методы теоретического исследования (анализ нормативных доку-

ментов, исторических источников, актуальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования) и практического исследования (педагогическое наблюдение, анализ воспитательной практики в гражданских и военных вузах).

Формирование мировоззрения является одной из главных задач воспитательной работы, которая стоит перед образовательными учреждениями всех уровней. Мировоззрение как система взглядов, убеждений, ценностей обеспечивает осознанный взгляд на происходящие события, устойчивое, ожидаемое поведение человека как участника социальных отношений, его способность выполнять трудовые функции на требуемом уровне.

В Указе Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 содержится положение о том, что в мировоззрении граждан России ключевую роль играют традиционные ценности, освоение которых способствует осознанной ориентации деятельности и всего уклада жизни человека на защиту и укрепление суверенитета России, на работу по обеспечению единства России как многонациональной и многоконфессиональной страны. Именно такой подход к воспитанию способствует сбережению населения страны, как ее главной ценности, гаранта развития и процветания. В документе отмечается и то, что осмысление социальных, культурных, технологических процессов и явлений должно опираться на традиционные ценности, что обеспечивает гражданам способность мобильно и эффективно реагировать на новые вызовы и угрозы. Изучение накопленного культурно-исторического опыта, его успешное освоение на практическом уровне обеспечивает сохранение гражданской идентичности.

Для ряда категорий специалистов гражданское самосознание выступает в качестве основы формирования профессиональных компетенций, а мировоззренческий фундамент необходим для развития профессионально важных качеств, без чего вообще невозможно выполнение ими задач, определяемых суть профессиональных функций, их ключевое значение для общества и государства.

Так, интеграция нравственных ориентиров в систему воспитания курсантов военных вузов – необходимое условие формирования у них личности офицера, способного не только гордиться принадлежностью к гражданскому обществу государства, но и испытывать потребность в защите своего Отечества. Важное место отводится формам и средствам воспитания. С помощью средств воспитания реализуется методическая функция процесса воспитания, а формы воспитания выполняют организационно-содержательную функцию. Поскольку средства и формы воспитания обучающихся военных вузов взаимозависимы и взаимообусловлены, успех в решении задач воспитательного характера может быть достигнут при условии рационального включения нравственных ориентиров во всю совокупность средств воспитания и творческого применения во многообразии методов и форм воспитания.

Другой важный государственный документ – Указ Президента Российской Федерации «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года» – определяет в качестве основной цели крепление российской гражданской идентичности (гражданского самосознания), что, несомненно, определяет это направление как приоритетное для системы образования нашей страны. Об этом прямым текстом говорится в документе: главной задачей является формирование гражданского самосознания, патриотизма детей и молодежи на всех этапах образовательного и воспитательного процессов [2]. Решение этой задачи требует выработки научного педагогического подхода к формированию мировоззрения подрастающего поколения.

Мировоззрение как сложное структурно-функциональное личностное образование включает в себя множество взаимосвязанных компонентов и, соответственно, определяет духовно-нравственную структуру личности. Для социума наиболее важными выступают качества, определяющие ценность человека с позиции его общественной значимости, интеллектуальных возможностей и способности реализовать их. Осознанное отношение к себе, своему профессиональному и творческому потенциалу складывается по мере взросления, развития личности, осмысления духовного опыта человечества в ходе обучения и воспитания. Одной из главных воспитательных задач выступает формирование личности гражданина – активного, готового реализовывать накопленные знания и опыт в том обществе, которое вложило в его становление материальные и духовные ресурсы. Гражданская зрелость определяется уровнем развития самосознания человека, его принятия себя как личности и как члена общества, гражданина конкретной страны, в которой он должен реализовать свой духовный, интеллектуальный и творческий потенциал. Эти составляющие в совокупности определяют содержание понятия «гражданское самосознание».

Формирование гражданского самосознания – сложный психолого-педагогический процесс, направленный на становление осознанной позиции человека в отношении своей принадлежности конкретному народу, обществу, государству; понимание и принятие своих прав и обязанностей, способности нести личную ответственность за судьбу страны и готовности к активному участию в труде, направленном на улучшение жизни общества.

В научной литературе часто понятие «гражданское самосознание» рассматривается как синоним «гражданской идентичности». Вместе с тем конкретизация содержания этих понятий позволит выявить и обосновать их структуру и содержание, что необходимо для разработки методики формирования гражданского самосознания как педагогического процесса.

Гражданская идентичность определяется устойчивой привязанностью к конкретному обществу, культуре, своей стране, осознанным принятием ее политики, государственной системы и способам реализации власти. Уровень гражданской идентичности отражает способность человека чувствовать себя частью нации, основанную на уважении к истории, обычаям и законам страны [3; 4].

В связи с этими определениями можно провести некоторое разделение понятий и определить, что:

– гражданское самосознание – это ключевой элемент системы мировоззрения личности, ее внутренние психологические установки, воплощающие совокупность нравственных ориентиров и их направленность на формирование гражданской идентичности;

– гражданская идентичность – нравственная концепция личности, определяющая ее связь с обществом, осознанное определение своего места в нем и возможностей реализации профессионального, научного и творческого потенциала.

Образ человека-гражданина приобретает новые черты под воздействием изменений в политической, экономической, социокультурной среде. Трансформируется и система идеалов, норм поведения и ценностных ориентиров, что влияет на перестройку самих процессов самоопределения и самоидентификации, и проявляющиеся черты личности, отражающие структуру и содержание ее гражданского самосознания [5].

В ходе формирования мировоззрения обучающихся в период школьного образования основной задачей воспитания является привитие им системы ценностей, определяющей в дальнейшем выбор профессии, концепции ее освоения и применения полученных в дальнейшем компетенций. Гражданское самосознание первично по отношению к гражданской идентичности. Осознанный подход к выбору профессии – показатель зрелости личности старшеклассника, а стремление к освоению профессии и дальнейшему карьерному росту отражает степень духовно-нравственного развития обучающихся вузов как будущих специалистов.

В настоящее время гражданско-патриотическое воспитание молодежи является приоритетной задачей системы образования РФ. В общеобразовательных учреждениях введены в программу уроки «Разговоры о важном», тематика которых направлена на популяризацию и уяснение содержания системы традиционных российских нравственных ценностей у детей и подростков. Одной из приоритетных задач является формирование единого ценностного пространства подрастающего поколения и педагогов как носителей традиционных российских ценностей с целью развития у обучающихся базовых качеств гражданина России на основе воспитания у них патриотизма и активной жизненной позиции [6].

В период школьного образования закладываются основы ценностного отношения к Родине, человеку, культуре, знаниям. Содержательный компонент всех учебных дисциплин должен предусматривать направленность на решение этой задачи – формирование духовно-нравственных качеств личности. Кроме этого, полноценное воспитание гражданина-патриота предусматривает формировании интереса к познанию, создание условий для развития мотивации к участию в социально значимой деятельности, умения принимать обоснованные решения и осознавать свое место в социуме, быть готовым к личностному и профессиональному самоопределению.

Исследование разных подходов к определению понятия «гражданское самосознание», практических аспектов проблемы ее формирования позволили выявить структуру этого образования и определить наиболее значимые компоненты. Определение этих компонентов и их смыслового наполнения – еще один из вопросов, решение которого неоднозначно. В Указе Президента РФ «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» определено, что к традиционным ценностям относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь и взаимоуважение, единство народов России и др. Однако формирование гражданского самосознания зависит от их осмысления, понимания и принятия. Усвоение содержания традиционных ценностей способствует становлению системы нравственных ориентиров личности, представляющих собой смысловые концепты сложных духовно-нравственных явлений, выраженных через взгляды, убеждения и этические оценки. Рассматривая формирование гражданского самосознания как педагогический процесс, систему традиционных ценностей, по нашему мнению, целесообразно считать духовной основой для развития нравственных ориентиров личности будущих специалистов (см. табл. 1).

Нравственные ориентиры – понятие междисциплинарное. С точки зрения психологии их можно рассматривать как сформированные в ходе социализации, воспитания и развития моральные нормы (принципы) человека, которые лежат в основе нравственной оценки личностных качеств и других людей, событий и социально-общественных явлений. Нравственные ориентиры определяют мотивы принятия решений и построения стратегии поведения в социуме человека, обусловливают выбор направления и средств деятельности, а также уровень личностных притязаний по отношению к карьерному продвижению. На первом этапе формирования нравственных ориентиров, в период школьного обучения, они лежат в основе выбора профессии, алгоритма ее освоения, а в дальнейшем – на этапе профессионального обучения – выступают как этический «на-

Таблица 1

Содержание нравственных ориентиров

Нравственные ориентиры	***Смысловое наполнение***
Причастность	Гордость за свою страну, её культуру, основанную на знании истории и понимании значения основных ее событий; осознание роли личности и ее деятельности в истории
Правовая культура	Знание своих прав, свобод и обязанностей, понимание смысла законов, их уважения и соблюдения
Гражданская ответственность	Понимание основных принципов правозащиты, осознание цели и задач гражданско-правовых отношений; уважение к органам и представителям власти
Профессиональная определенность	Стремление к получению образования, дисциплинированность и усердие в овладении базовыми и специальными знаниями, умениями и навыками; осознанный выбор сферы деятельности как результат анализа своих интересов, способностей и научно-творческого потенциала
Социальная активность	Готовность к преобразованию жизни общества посредством вовлеченности во все общественные процессы (волонтерство, благотворительность; участие в выборах и деятельности органов местного самоуправления, общественных движениях; разработка и организация социальных проектов, общественных дискуссий; и др.)

вигатор» в организации своей профессиональной деятельности и способов самореализации в ней.

Философская сущность нравственных ориентиров личности заключается в специфике их формирования как педагогического процесса. Рассматривая эту систему как фундамент, на котором строится вся работа по подготовке будущего поколения к активному участию в социальной и производственной деятельности российского общества, выполнению трудовых функций, многие исследователи отмечают многочисленные попытки подмена в массовых продуктах информационной и творческой направленности истинных ценностей на ложные, воплощающие в своем содержании идеи безнравственности, бездуховности и жестокости [7].

«Красивые выражения» как попытка завуалировать пропаганду нетрадиционных ценностей под «осовремененные» традиционные не могут скрыть того факта, что дети и подростки в наших реалиях подвергаются колоссальному информационному давлению именно в вопросах восприятия и освоения традиционных ценностей, так как, как известно, без крепкого фундамента любое «строение» подвержено деформации и разрушению. Чем больше распространяются и внедряются в систему образования новые информационные технологии, тем острее стоят вопросы обеспечения информационной безопасности детей и подростков, особенно в области духовно-нравственного воспитания. Проблема информационной безопасности выходит на приоритетные позиции в разработке государственной стратегии в части правового регулирования, обеспечения нормативной базы для разработки полноценных программ духовно-нравственного развития граждан, в том числе в рамках совершенствования образовательной системы [8].

Ряд авторов отмечают, что насущной проблемой для образования остается необходимость гармонизировать образовательные и социальные проекты в части уточнения «профильных приоритетных задач, связанных с защитой от социокультурных угроз», без чего невозможно воспитание личности, характеризующейся высоким уровнем развития социальной ответственности, основанной на усвоении духовно-нравственных ценностей, исторических, национальных и культурных традиций [8].

Для достижения целей воспитания применяются как традиционные методы и формы педагогической работы, так и инновационные, интегрирующие проверенные способы взаимодействия педагога с обучающими и современный подход, основанный на использовании новейших средств коммуникации и информационного обеспечения. При выборе форм педагогического взаимодействия учитывать нужно законы, регулирующие психическую деятельность, физическую активность и особенности личностного (возрастного, динамического, творческого и др.) развития обучающихся.

Среди традиционных методов формирования гражданского самосознания целесообразно проведение лекций. Использование различного вида видеоматериалов способствует активизации эмоционально-образного восприятия. Парная лекция, или лекция-диалог позволяет обучающимся глубже осмыслить получаемую информацию, а ее обсуждение – сформулировать на вербальном уровне эмоционально-чувственное и рациональное видение важных вопросов, не имеющих прямого обоснования (например: Родина и Отечество, общее и особенное в их значении).

Объяснение и разъяснение – два взаимодополняющих метода, основанных на формирование смысловых цепочек – от этимологии слов до содержательного наполнения понятий. Введение диалоговых форм индивидуального и группового характера позволяет вывести обучающихся на уяснение истин, на основе которых строится понимание сложных явлений и процессов. Например, необходимо ли изучение истории России – вопрос, не вызывающий противоречивых ответов, а результат влияние этих знаний на понимание актуальных событий и возможного будущего зависит от мировоззренческих оценок исторических событий, их значения для отечественного и мирового развития.

Привлечение специалистов-профессионалов высокого класса – метод, традиционно применяемый в процессе воспитания на всех образовательных уровнях. Достаточно распространенными стали тематические встречи. Однако привлечение специалистов не для распространения своего опыта, а для освещения вопросов морально-этического плана – явление достаточно новое. Авторитетное мнение в вопросах, касающихся нравственных ориентиров, позволяет обучающимся увидеть и осознать внутреннюю сущность морального облика представителей той или иной профессии. Например, тематические беседы студентов юридических специальностей с известными правоведами о гуманном отношении к лицам несовершеннолетнего возраста, совершившим противоправное деяние; тематическая беседа курсантов с военнослужащими – участниками военных действий о воинском товариществе и взаимопомощи, влиянии на служебную и боевую деятельность с жизненными примерами (документы, фото- и видеоматериалы, продукты творчества) и др.

В настоящее время доступными являются такие формы, как видеоконференции, телемосты, открытые информационные форумы на интернет-сайтах и др. Выход за пределы ограниченных учебным заведением информационно-образовательных ресурсов способствует более широкому освоению культурно-исторического пространства, позволяет обучающимся, погружаясь в изучение исторических событий, вырабатывать собственный взгляд на их особенности, влияние на мировую историю, а также оценивать с позиции нравственных ориентиров значение для сохранения традиционных ценностей и формирования уважительного отношения к культуре своей страны.

Большое значение в формировании гражданского самосознания имеет использование государственной символики, что направлено на решение приоритетных задач воспитания духовно-нравственных ценностей, «принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку». [9].

В этом отношении в гражданских вузах методы, средства и формы педагогического взаимодействия ограничены лишь содержательными рамками, которые должны укладываться в четкие формулировки понятий, выражающих смысл традиционных ценностей и нравственных идеалов. В военных же вузах такая работа строго регламентирована положениями и рекомендациями правоустанавливающих документов.

Наиболее распространёнными формами воспитательной работы для достижения данных целей в курсантских подразделениях с учётом конкретных задач воспитательного воздействия являются лекции; тематические беседы; собрания по категориям военнослужащих; информирования; дни информационно-воспитательной работы по правовым знаниям и профилактике правонарушений; чествования лучших специалистов и др. Для решения конкретных воспитательных задач патриотической направленности проводятся диспуты; читательские конференции; викторины. Формированию гражданского самосознания способствует и проведение дней открытых дверей, офицерских балов, организация экскурсий и других культурно-массовых мероприятий. Применение средств формирования гражданского самосознания определяется лицами, ответственными за проведение мероприятий с точки зрения их актуальности, содержательного наполнения и доступности использования в условиях военного образовательного учреждения: слово наставника, наглядные пособия, книги, радио, телевидение, определенные сайты сети Интернет, а также всевозможные виды повседневной и служебно-боевой деятельности, в которые вовлекаются военнослужащие.

Изучение нормативной базы, методической литературы и результатов научных исследований позволило обосновать формирование гражданского самосознания как сложный психолого-педагогический процесс, направленный на становление осознанной позиции человека в отношении своей принадлежности конкретному народу, обществу, государству; понимание и принятие своих прав и обязанностей, способности нести личную ответственность за судьбу страны и готовности к активному участию в труде, направленном на улучшение жизни общества.

Основой формирования гражданского самосознания выступают нравственные ориентиры, содержание которых строится на представлениях человека о причастности к судьбе своей страны, ее культуре, основанной на знании истории,

и осознание роли личности в глобальных событиях; на развитии правовой культуры, которая складывается из знания своих прав, свобод и обязанностей, понимания смысла законов, их уважения и соблюдения; на воспитании гражданской ответственности, выражающейся в понимании основных принципов правозащиты, осознании цели и задач гражданско-правовых отношений, уважении к органам и представителям власти; на профессиональной определенности, направленной на сознательное стремление сделать осознанный выбор сферы деятельности как результат анализа своих интересов, способностей и научно-творческого потенциала и стремление честно выполнять свои обязанности на благо народа и государства; на способности проявлять высокую степень социальной активности посредством вовлеченности во все общественные процессы, способствующие улучшению качества жизни граждан страны.

Формирование гражданского самосознания строится на усвоении традиционных ценностей как духовной основы развития нравственных ориентиров личности. Нравственные ориентиры выступают индикаторами нравственной оценки личностных качеств своих и других людей, событий и социально-общественных явлений. Они определяют мотивы принятия решений и построения стратегии поведения человека в социуме, обусловливают выбор направления и средств деятельности, а также уровень личностных притязаний по отношению к карьерному продвижению. Нравственные ориентиры активно влияют на выбор профессии, алгоритма ее освоения, а затем выступают как этический «навигатор» в профессиональной деятельности и выборе способов самореализации в ней. Мировоззрение по своему содержанию отражает систему нравственных ориентиров личности и основой профессионализации личности.

Библиографический список

1. *Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей*. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S
2. *О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года*. Указ Президента Российской Федерации от 25.11.2025 № 858. Available: at https://www.consultant.ru
3. *Гражданская идентичность: понятие, формирование и значение*. Available at: https://znanierussia.ru/
4. Полунов А.Ю. Общероссийская гражданская идентичность: концептуальные основы региональное воплощение. *Государственное управление: электронный вестник*. 2023; № 96: 124–133.
5. Сакевич П.А. Понятие гражданской идентичности в современной науке. *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)*. 2025; № 3 (23): 37–45.
6. *Разговоры о важном*: методические рекомендации. Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023.
7. Ережипалиев Д.И. Совершенствование законодательства, направленного на сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей. *Вестник Казанского юридического института МВД России*. 2023; Т. 14, № 4 (54): 33–41.
8. Шашкин П.А., Рудаков А.Б., Волобуев С.Г. *Показатели эффективности государственной политики в области защиты традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти*. Москва: Институт Наследия, 2023.

References

1. *Ob utverzhdenii osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 9 noyabrya 2022 g. № 809. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S
2. *O Strategii gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2036 goda*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 25.11.2025 № 858. Available: at https://www.consultant.ru
3. *Grazhdanskaya identichnost': ponyatie, formirovanie i znachenie*. Available at: https://znanierussia.ru/
4. Polunov A.Yu. Obscherossijskaya grazhdanskaya identichnost': konceptual'nye osnovy regional'noe voploschenie. *Gosudarstvennoe upravlenie: `elektronnyj vestnik*. 2023; № 96: 124-133.
5. Sakevich P.A. Ponyatie grazhdanskoj identichnosti v sovremennoj nauke. *Innovacionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya (INSAJT)*. 2025; № 3 (23): 37-45.
6. *Razgovory o vazhnom*: metodicheskie rekomendacii. Moskva: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya», 2023.
7. Erezhipaliev D.I. Sovershenstvovanie zakonodatel'stva, napravlennogo na sohranenie i ukreplenie tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej. *Vestnik Kazanskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2023; T. 14, № 4 (54): 33-41.
8. Shashkin P.A., Rudakov A.B., Volobuev S.G. *Pokazateli `effektivnosti gosudarstvennoj politiki v oblasti zaschity tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej, kul'tury i istoricheskoj pamyati*. Moskva: Institut Naslediya, 2023.

Статья поступила в редакцию 01.07.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-191-196

Romanenko N.M., *Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: rimn4@yandex.ru*
Kevin Fabrice Yhombi*, PhD in Pedagogy, lecturer, Department of Russian Studies, Ethno-Oriented Pedagogy, and Digital Didactics, Patrice Lumuba Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: kyombi11@gmail.com*

MODELING THE PROCESS OF ADAPTATION OF AFRICAN STUDENTS TO THE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT OF A RUSSIAN UNIVERSITY. This article demonstrates the need to study the problem of modeling the adaptation process of African students to the sociocultural environment of a Russian university. It provides a tool for understanding the essential aspects of adaptation and a holistic and comprehensive view of the process. The article theoretically substantiates the term "model" and the need to apply this method in research, drawing on scientific works and publications by Russian researchers. The authors classify pedagogical models, highlighting the most functional and effective ones to demonstrate the idealization of pedagogical processes. The model in the article is represented by a series of blocks, each with its own objectives and functions. As a result of the study, a detailed figure is presented, with each block having its own color for data visualization and the unique architecture of each module, simplifying the interpretation of the model data. The scientific substantiation of the model of the formation of African students' ability to socio-cultural adaptation in a Russian university provided an understanding of how to correctly build this process in practice using modeling.

Keywords: **model, modeling, adaptation, African students, classification, model block, university**

Н.М. Романенко*, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет), г. Москва, E-mail: rimn4@yandex.ru*
Кевин Фабрис Йомби*, PhD (образование), преп., ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумубы, г. Москва, E-mail kyombi11@gmail.com*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ АФРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ К СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКОГО ВУЗА

В статье доказана необходимость исследования проблемы моделирования процесса адаптации африканских студентов к социокультурной среде российского вуза как инструмента для понимания ее сущностных сторон, представлен целостный и комплексный на взгляд на решение выдвинутой проблемы. В работе теоретически обоснован термин «модель», классифицированы имеющиеся педагогические модели, выделены наиболее функциональные и результативные для решения проблем педагогического процесса адаптации африканских студентов. На основе рассмотренных моделей авторами представлен свой вариант, включающий ряд блоков, каждый из которых имеет свои задачи и выполняет определенные функции. Как результат исследования,

представлен детальный рисунок, где каждый блок имеет свой цвет для визуализации данных и собственной архитектуры каждого из модулей, что упрощает считывание данных модели. Формирование у африканских студентов способности к социокультурной адаптации в российском вузе обеспечило понимание того, как на практике грамотно построить данный процесс посредством моделирования.

Ключевые слова: **модель, моделирование, адаптация, африканские студенты, классификация, блок модели, вуз**

Актуальность исследования проблемы адаптации африканских студентов к социокультурной среде российского вуза обусловлена тем, что моделирование как инструмент помогает понять сущностные стороны адаптации, посмотреть на процесс целостно и комплексно. Учитывая, что любой педагогический процесс представляет собой многофакторные системы с перечнем элементов, педагогическое моделирование позволяет проектировать последовательность процесса и принимать обоснованные управленческие решения на каждом этапе адаптации. Необходимость обращения к исследованию феномена адаптации в ходе моделирования подразумевает использование разных научных методов. Одним из современных методов теоретического и эмпирического исследования явлений действительности является моделирование [1–20].

Цель статьи заключается в теоретико-методологическом обосновании процесса моделирования адаптации африканских студентов к социокультурной среде российского вуза и возможностей ее использования в практике подготовки иностранцев.

Задачи исследования:

– доказать актуальность избранной темы статьи;
– представить функционал модельных блоков и их последовательность;
– на основе рассмотренных моделей разработать и продемонстрировать авторскую модель процесса адаптации иностранных (в нашем случае – африканских) студентов.

Для достижения цели авторами были использованы следующие научные методы: *теоретические* (анализ научных источников для понимания сути и содержания моделирования процесса адаптации африканских студентов к социокультурной среде российского вуза, синтез и обобщение для адекватных выводов исследования, абстрагирование как метод, позволяющий сфокусироваться на главных свойствах и соотношениях модульных блоков; системно-структурный, позволяющий рассмотреть модель как систему взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов); *прикладные* (метод наблюдения за адаптивной способностью африканских студентов; метод рисунка, позволяющий наглядно и целостно представить моделирование как идеализацию процесса адаптации африканских студентов к социокультурной среде российского вуза).

Научная новизна статьи заключается в том, что впервые осуществлен теоретико-методологический анализ моделирования процесса адаптации африканских студентов к социокультурной среде российского вуза.

Теоретическая значимость определяется вкладом в теоретико-методологическое знание процесса и особенностей академической адаптации африканских студентов к социокультурной среде российского вуза.

Практическая значимость представленной модели процесса адаптации африканских студентов к социокультурной среде российского вуза заключается в том, что она имеет универсальный характер и может быть тиражирована не только в рамках адаптации африканских студентов к социокультурной среде российского вуза, но и в сфере других гуманитарных специальностях, где требуется сочетание способностей гибко адаптироваться к новым условиям, осваивать язык страны пребывания, понимать и принимать культурные нормы, традиции и обычаи, уметь решать бытовые и нормативно-правовые ситуации, а также строить коммуникацию с окружающими.

Понятие «моделирование» на русском языке восходит корнями к латинскому слову *modulus* («модель»), которое переводится как «образец, мера» [1, с. 37–38]. Поскольку ключевым словом в понимании моделирования выступает лексема *модель*, моделирование можно трактовать как процесс, способ создания моделей.

В педагогической научной литературе модель представляет собой наглядную систему компонентов, свойств и качеств изучаемого процесса. В. Волкова определяет её как «материальную или представленную в уме систему элементов и процессов, обладающих качествами объективности, валидности и адекватности и способствующих раскрытию ранее не обнаруженного» [5, с. 13]. Здесь подчеркиваются обязательные характеристики модели и цель их создания. В.А. Ясвин, в свою очередь, подчеркивает зависимость модели от среды, в которой она рассматривается [20].

Ее цель – «систематизировать данные <…>, найти причинно-следственную связь и обнаружить пробелы, подлежащие заполнению» [11, с. 108]. Также рассмотрение модели должно способствовать обнаружению нового (ценного), не всегда доступного при непосредственном наблюдении объекта, когда такое наблюдение возможно. Модели также имеют функциональное значение во времени. Они способствуют анализировать прошлое, развивать то, что имеется в настоящем, и прогнозировать будущее. Таким образом, моделирование – это (прежде всего) воспроизведение определенных сторон, особенностей и структурных связей в динамике развития исследуемого объекта или процесса через активное включение исследователя для его системного рассмотрения, определения целей и лимиты его функционирования.

В вопросе педагогического моделирования ученые придерживаются двух точки зрения на модель, рассматривая ее как жесткую структуру, нацеленную на оптимизацию образовательной деятельности или как более гибкое образование, открытое к влиянию окружающей среды и подлежащее адаптации в процессе его реализации [19, с. 139–143]. Согласно В.И. Писаренко, педагогическая модель – это «специально конструируемый в исследовательских целях объект или процесс, несущий определенную информационно-исследовательскую нагрузку, воспроизводящий педагогическую реальность, ориентированный на ее изучение, анализ и воспроизведение в новых условиях» [13, с. 59–60].

Из этого определения вытекает следующая характеристика любой педагогической модели: исследовательская и просветительская направленность; информационная содержательность; отражение действительности; сущностная свойственность; воспроизводимость и возможность развиваться в других условиях. Кроме того, педагогическая модель должна создаваться с учетом условий окружающей среды, т. е. принимать во внимание то, что имеется на данный момент, что возможно, а также какие могут быть объективные ограничения в ее реализации. Наконец, модель разрабатывается для реализации определенной технологии, которая, в свою очередь, должна быть хорошо продумана. Таким образом, исследователь, разрабатывающий модель, призван не только структурировать компоненты изучаемого явления или процесса, но и идеализировать модель, учитывая при этом возможности ее применения в других условиях.

Что касается классификации педагогических моделей, ученые обычно делят их на две категории – материальные и идеальные. Материальные модели, хотя искусственные, функционируют по естественным правилам и более доступны восприятию репрезентативными системами человека, так как воплощаются в каком-то материальном образе. Идеальные модели, будучи «мыслимыми объектами», функционируют по законам логики [4, с. 123]. В современной педагогике самыми разрабатываемыми идеальными моделями являются **структурные**. Они направлены на воспроизведение компонентов педагогического явления и существующей между ними взаимосвязи, а также на исследование специфики этих структурных связей и их воспроизведение в других условиях [13, с. 64].

Другие виды педагогических моделей, помимо структурной модели, называются функциональными и сущностными. **Функциональная модель** нацелена на установление того, как выстраивается педагогический процесс или явление. Она показывает последовательность действий и операций, необходимых для достижения поставленной исследователем цели. **Сущностная модель** по-другому называется информационной. Она и направлена на выявление самой сущности (т. е. смысла) педагогического явления. В ее состав входят равноправные блоки, отражающие концептуальные аспекты педагогического явления или процесса, включая его цель, методологические подходы к его рассмотрению и технологические моменты реализации.

Анализ педагогических моделей дает возможность понять, какие должны быть у них ключевые свойства. К ним относятся нацеленность на определение структурной характеристики педагогического явления или процесса; воспроизводимость данной модели в других условиях; процессуальное описание с учетом множества вариантов развития при бифуркационных точках; пояснение выбора тех или иных компонентов в качестве основных элементов системы; учет личностных особенностей в педагогической деятельности при сохранении некой алгоритмизации процесса; наглядность моделей, которая должна отражать целостность и особенности изображенного макета; связь между целями и результатами описанного процесса.

До того, как представить модель процесса адаптации африканских студентов к социокультурной среде российских вузов, следует указать на ряд важных моментов, которые мы учли при ее разработке.

1. Адаптация человека включает в себя естественный и искусственный аспекты. Под естественным аспектом в адаптации личности подразумевается природная нацеленность на достижение гомеостаза с собой и с окружающей средой. Искусственное означает целенаправленное человеческое вмешательство в процесс адаптации с целью его управления или оптимизации. На наш взгляд, для эффективной адаптации человека проявление искусственного должно либо следовать естественным законам, действующим в человеке, либо максимально приближаться к природе человека.

2. Процессы приспособления, хотя непрерывны, обладают изменчивостью, поскольку условия окружающей среды постоянно меняются. Это делает адаптацию динамичным процессом, который требует от человека намного больше, чем простое воспроизведение социального опыта. Здесь открывается ведущая роль творческих способностей в управлении теми или иными адаптационными процессами. Управление социокультурной адаптацией групп людей предполагает не только наблюдение и контроль над соответствующими процессами. Оно подразумевает активную работу по двум направлениям: создание и оптимизация внешних условий для эффективного приспособления, а также формирование у субъектов адаптаций необходимых качеств и отношений, способствующих их интеграции в данной среде. Как верно отмечает Е.В. Соколова, «сам человек не встроится в систему, если система не будет стремиться его интегрировать, и наоборот» [15, с. 190].

3. Содействие адаптации африканских студентов к социокультурной среде российских вузов подразумевает их психолого-педагогическое сопровождение. С учетом того, что большое количество африканских студентов приезжает относительно плохо подготовленными к обучению и жизни в России, процесс адаптации обычно протекает у них болезненно. Психолого-педагогические адаптационные меры, хотя на данный момент касаются больше всего самих адаптантов, должны, на наш взгляд, в большей мере включать и других участников образовательного процесса.

4. Социокультурная адаптация африканских студентов в России рассматривается нами как сложная открытая система, подчиняющаяся законам синергетики. Это означает, что данный процесс организован не линейно, а синкретично, с учетом реалий времени, которые постоянно меняются, а также субъективной позиции адаптантов. Кроме того, изменения в одном элементе способны влиять на всю систему. Психолого-педагогические условия социокультурной адаптации африканских студентов к российским вузам включают в себя действия, направленные на развитие способности африканских студентов к адаптации и повышение эффективности самого адаптационного процесса. Выявление или разработка конкретных психолого-педагогических условий, способствующих социокультурной адаптации данного континента, требуют учета принципов целостности, систематизированности и совместимости с социальным заказом. Стоит отметить, что в процессе адаптации к другой культуре не избежать трудности объективного и субъективного характера [8, с. 88].

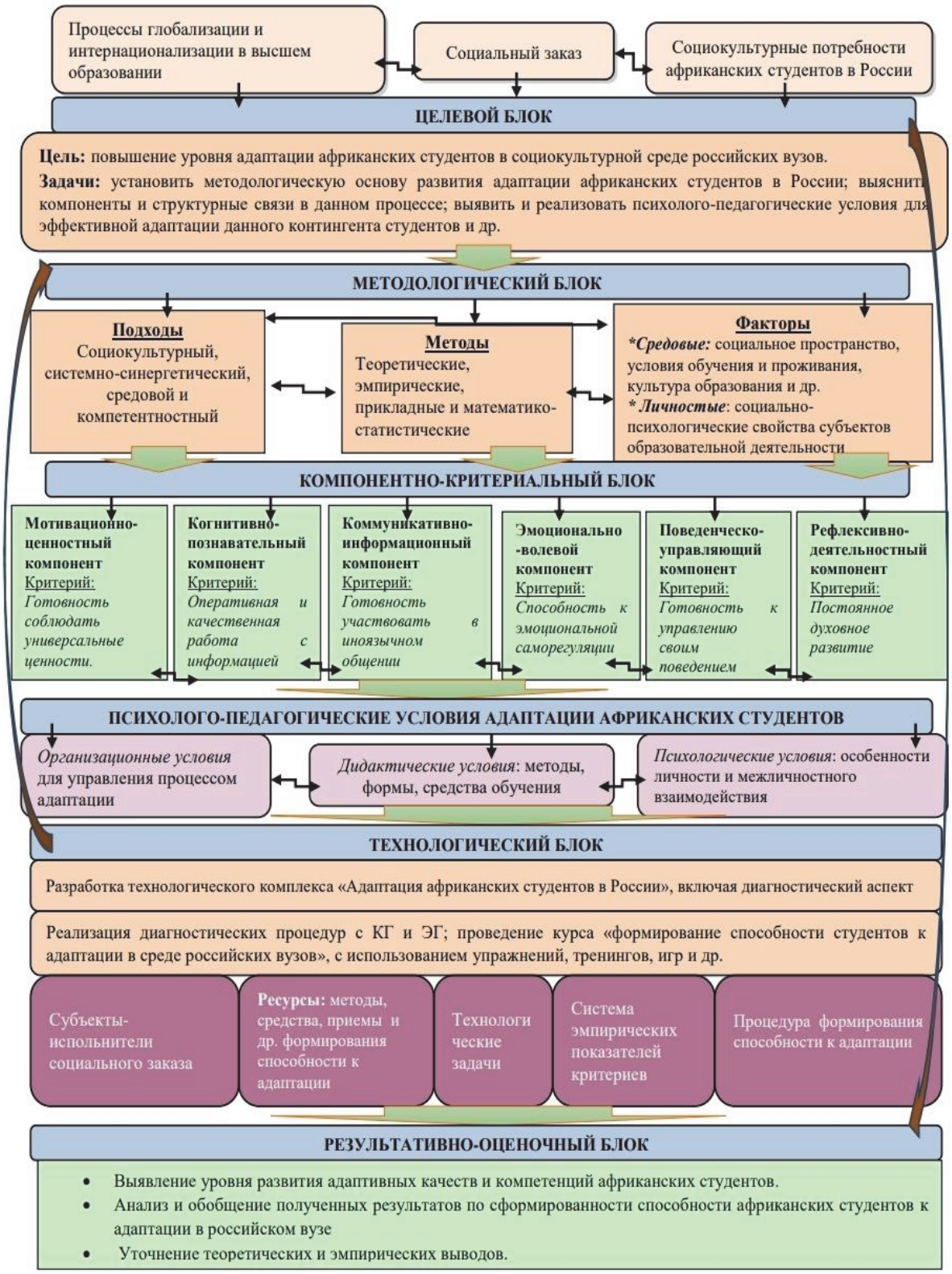


Рис. 1. Модель адаптации африканских студентов к социокультурной среде российских вузов

Базируясь на результатах проведенного исследования имеющего материала, представленная нами модель адаптации африканских студентов к социокультурной среде российских вузов состоит из следующих блоков: целевого, методологического, компонентно-критериального, технологического и результативно-оценочного, а также психолого-педагогических условий адаптации (рис. 1). Рассмотрим содержание каждого из них.

Целевой блок. Он свидетельствует об имеющемся социальном заказе на выявление и разработку психолого-педагогических условий, направленных на повышение адаптации африканских студентов к социокультурной среде российских вузов. В данной модели главными инициаторами социального заказа выступают ведомственные структуры Правительства РФ (МИД России, Минобрнауки, МВД и др.), а также российские вузы. При этом не пренебрегается потребность самих африканских студентов успешно адаптироваться к социокультурным условиям новой среды обучения. Целевой блок включает цели и задачи общей психолого-педагогической деятельности, способствующей эффективной социокультурной адаптации африканских студентов к условиям российского высшего образования.

Последние были сформулировали на основе анализа содержания федерального проекта «Экспорт образования» [12], нынешних тенденций в области академической мобильности студентов в Россию, адаптационных трудностей, которые испытывают вновь прибывшие африканские студенты, и требований образовательных стандартов высшего образования. Целью разработки модели является повышение уровня адаптации африканских студентов в социокультурной среде российских вузов. Обозначенные задачи: установить методологическую основу развития адаптации африканских студентов в России; выяснить компоненты и структурные связи в данном процессе; выявить и реализовать психолого-педагогические условия для эффективной адаптации данного контингента студентов (разработать соответствующую технологию); определить параметры оценки (показатели, диагностический инструментарий) адаптации африканских студентов к социокультурной среде российских вузов.

Методологический блок. В нем раскрываются подходы и методы, которые использовались для построения модели, а также совокупность факторов, которые нами учитывались для эффективной адаптации африканских студентов. Методология формирования способности африканских студентов к адаптации в социокультурной среде российских вузов предполагает осуществление социокультурного, системно-синергетического, средового и компетентностного подходов. ***Социокультурный подход*** в профессиональной подготовке специалистов, согласно Е.Э. Шишловой, интегрирует *аксиологический*, *культурологический*, *личностно ориентированный* и *деятельностный* подходы [18, с. 79].

Он реализуется в нашем исследовании при раскрытии особенностей социокультурной среды образования в России и африканских странах. Более конкретно: выявляются ценностные основы в образовании, а также обусловленность ими определенных видов общественного поведения и поступков в России и Африке (аксиологический подход [9, с. 202–211]; рассматривается африканский студент в России как объект и субъект родной культуры, призванный адаптироваться к условиям российской культуры, в образовательной сфере (культурологический подход) [16, с. 20–26]; учитываются личностные особенности африканского студента в его взаимодействиях с новой культурной среде и системой образования (личностно ориентированный подход) [2, с. 393–397]); формирование способности африканских студентов к адаптации рассматривается и осуществляется только в деятельности (деятельностный подход) [14, с. 188–200).

Системно-синергетический подход [7, с. 3–16] видится в том, что мы рассматриваем адаптацию африканских студентов как открытую нелинейную систему, при которой наблюдаются процессы самоорганизации и управления. В качестве системы она представляет собой сложную структуру, комплекс взаимосвязанных компонентов (подсистем), целостно взаимодействующих с окружающей средой. Данная структура изучается с целью выявления, развития и управления ее интегративными системными качествами с учетом законов синергетики. Кроме того, модель процесса адаптации является искусственно созданной системой, включающей в себя естественные процессы. Её разработка и реализация требует учета закономерностей систем в синергетических отношениях с другими системами.

Средовой подход [10, с. 16–22] отражается при изучении особенностей социокультурных сред образования в Африке и в России. Социокультурная среда рассматривается как существенный фактор в адаптации африканских студентов, то есть педагогическое управление адаптацией последних осуществляется с учетом возможностей среды обучения и проживания. Кроме того, внушительная часть рассмотренных нами условий, способствующих эффективному приспособлению африканских студентов в российских вузах, касается непосредственно социокультурной, академической среды. Наконец, главным показателем адаптации африканских студетов считается гармония с требованиями, условиями окружающей их среды.

Компетентностный подход [6] реализуется в технологическом и результативно-оценочном блоках, где формируются определенные универсальные и адаптивные компетенции, оценивается степень их развития после проведения комплекс разработанных нами психолого-педагогических мероприятий. Этими компетенциями являются социальные, межкультурные, академические и коммуникативные знания, умения (способности), навыки и способы деятельности.

Методологический блок также включает в себя оптимальные методы, позволяющие исследовать процесс адаптации африканских студентов в России. Мы их разделяем на четыре группы – ***теоретические, эмпирические, прикладные и математико-статистические методы***. К первой группе относятся анализ (структурный, содержательный и анализ литературы); синтез; гипотетический метод; метод постановки задач; классификация; идеализация и прогнозирование. Ко второй – включенное наблюдение, опрос, тестирование, опытно-экспериментальная работа и обобщение опыта. К третьей – праксиметрический (использование дневниковых записей) и диагностический (использование известных диагностических методик) методы. К четвертой – табличный метод, измерение и статистические методы обработки данных.

Факторы. Данная модель предполагает учет внешних (объективных) и личностных (объективных и субъективных) факторов. Под внешними факторами подразумеваются параметры социокультурной среды вузов, стимулирующие адаптивную активность африканского студента. К ним относятся существующие условия обучения и проживания; режим и характер учебно-профессиональной деятельности, общения и досуга; своеобразие социального пространства, культуры образования и т. д. Личностные факторы представляют собой системой особенностей, влияющих на адаптационный процесс африканских студентов в среде российских вузов. В их числе возраст (связанный с адаптационными возможностями и опытом), пол, физиологические и психологические качества африканцев как субъектов адаптации. Последние включают в себя мотивы адаптации, степень активности, особенности когнитивной, эмоциональной и волевой сфер и другие. Внешние и личностные факторы адаптации африканских студентов взаимосвязаны и должны рассматриваться вместе. Однако в нашем исследовании главенство отдается личностным факторам, поскольку они, на наш взгляд, более объективно определяют, насколько эффективными окажутся усилия со стороны государства и вузовской среды для своевременной адаптации африканских студентов.

Компонентно-критериальный блок содержит в себе главные структурные элементы адаптации африканских студентов. Они по названиям тождественны ***компонентам*** способности к адаптации: мотивационно-ценностный, когнитивно-познавательный, коммуникативно-информационный, эмоционально-волевой, поведенческо-управляющий и рефлексивно-деятельностный. Только здесь содержание каждого из них представляется шире, так как феномен адаптации африканских студентов включает в себя не только способность к адаптации, но и специфику адаптивной активности, а также ее очевидные результаты:

– мотивационно-ценностный компонент содержит в себе имеющиеся у африканских студентов ценности в своей иерархии, способность и возможность у социокультурной среды высшей школы или самих африканцев влиять на них и степень их приближения к российским ценностям в процессе/результате обучения и проживания в вузовском пространстве;

– когнитивно-познавательный компонент представляет собой специфику когнитивных адаптивных качеств африканских студентов, их уровень знаний, представления о России в моменте приезда, их динамику под влиянием новых социокультурных условий России и роль в процессе адаптации данного контингента студентов в нашей стране;

– коммуникативно-информационный компонент состоит из оптимизирующих адаптацию коммуникативных способностей африканских студентов, готовности их активно применять в данном процессе, ожиданий социокультурной среды российских вузов в области коммуникации, а также конкретных условий для коммуникативной адаптации африканских студентов на разных этапах обучения;

– эмоционально-волевой компонент раскрывает наличие и взаимодействие эмоциональных и волевых качеств африканских студентов (в контексте их адаптации), мотивацию достижения, механизмы эмоционально-волевой регуляции в меняющихся обстоятельствах, а также связь данного компонента с другими компонентами адаптации;

– поведенческо-управляющий компонент выявляет не только психологические особенности, способствующие организации и управлению адаптационных действий африканских студентов, но и специфику проявления этих действий в российских условиях. Здесь отражается диалектическое взаимодействие социального поведения африканских студентов с ожиданиями российской среды высшего образования и российского общества в целом;

– рефлексивно-деятельностный компонент включает в себя совокупность личностных качеств африканских студентов, способствующих процессам интроспекции и ретроспекции, динамике самооценки и оценки своего поведения с учетом принятых интериоризированных российских ценностей, а также результаты рефлексивной деятельности, содействующие интеграции африканских студентов в новую социокультурную среду.

Критерии адаптации африканских студентов к социокультурной среде российских вузов соответствуют названным в предыдущем пункте критериям способности к адаптации по каждому компоненту.

Отдельным блоком выделяются **психолого-педагогические условия адаптации африканских студентов**, которые понимаются как система мер воспитательного и образовательного воздействия на африканских студентов в России, направленных на формирование адаптивной способности последних, с учетом выявленных её компонентов. Данная система призвана способствовать формированию готовности африканских студентов к проживанию и обучению в

России. Психолого-педагогические условия адаптации африканских студентов обусловлены рядом групп условий: условия, обеспечивающие развитие мотивационно-ценностного компонента, условия, обеспечивающие формирование когнитивно-познавательного компонента адаптации африканских студентов, педагогические условия, обеспечивающие формирование коммуникативно-информационного компонента адаптации африканских студентов; условия, обеспечивающие формирование эмоционально-волевого компонента адаптации и поведенческо-управляющего рефлексивно-деятельностного компонентов.

Технологический блок включает в себя субъектов-исполнителей социального заказа, ресурсы как условия адаптации африканских студентов к социокультурной среде российских вузов, задачи, на решение которых направлены эти условия, а также методы формирования и развития способности африканских студентов к адаптации. Рассмотрим элементы этого блока. Главными ***субъектами-исполнителями*** социального заказа являются администрация вуза; отдел по работе с иностранными учащимися; профессорско-преподавательский состав; российские и африканские студенты.

К ***ресурсам социокультурной адаптации*** африканских студентов относятся представители вуза и российские студенты; иностранные студенты старших курсов, особенно африканские; иностранные (африканские) преподаватели в вузах; (при наличии) служба психологической помощи или содействия адаптации иностранных студентов; образовательные дидактические материалы по этнопедагогике, этнопсихологии и межкультурному общению; материалы вузов, содержащие меры содействия адаптации иностранным студентам из разных стран (в том числе африканских); буклеты с конкретными рекомендациями для африканских абитуриентов и студентов в России, а также для других представителей российских вузов, где обучаются африканские студенты.

При разработке данных буклетов особое внимание было обращено на слова самих африканских студентов о специфике их адаптационного процесса в России, а также на мнение представителей вузов, работающих непосредственно с африканскими студентами.

Задачи перед субъектами социокультурной адаптации африканских студентов можно разделить на 3 категории: задачи для администрации вузов, где учатся студенты из Африки, задачи для преподавателей и задачи для самих африканских студентов. Задачи для администрации вузов включают в себя изучение культурно-психологической специфики африканских студентов и информирование работников вуза о ней; просвещение африканских студентов о социокультурной среде российских вузов, их академической специфике и существующих социальных объединениях и культурных мероприятиях; ознакомление и мониторинг за соблюдением ими организационных, культурных и социальных требований в российских вузах; организация службу помощи в адаптации иностранных студентов; владение иностранными языками и т. д.

Задачами преподавателей являются изучение психологических и культурных особенностей представителей африканских стран и знание иностранных языков; личностно-профессиональная готовность работать в поликультурной образовательной среде; развитие соответствующих работе с иностранными студентами личностных качеств – способности к адаптации, оптимизм, чувство юмора, эмпатия, толерантность, креативность и др.; развитие организаторских, коммуникативных и регулятивных способностей.

Задачи, стоящие перед африканскими студентами, включают формирование и развитие способности к адаптации; готовность проживать и учиться в российской поликультурной образовательной среде; готовность соблюдать правила проживания и обучения в России; умение пользоваться предоставленной вузами информации о России и социокультурной среде вузов, а также предложенными мерами поддержки при вузах.

Методы формирования способности африканских студентов к адаптации можно классифицировать следующим образом: методы, направленные на формирование альтруистической системы ценностей; методы, направленные на развитие каналов восприятия и интуиции; методы, способствующие развитию вербальных способностей и ораторского мастерства; методы, направленные на развитие логического и адаптивного мышления; методы, активизирующие функции памяти; моделирование желаемого образа студента и будущего специалиста.

Результативно-оценочный блок. В нем раскрываются и оцениваются сформированные у африканских студентов *адаптивные компетенции* в результате применения разработанной технологии адаптации африканских студентов. К последним относятся различные адаптивные качества и умения; система знаний о социокультурной среде российских вузов; повышение мотивации к овладению русским языком и обучению в России; готовность к межкультурному взаимодействию на основе всего предыдущего. Важное место в социокультурной адаптации африканских студентов занимают академические и коммуникативные компетенции. Академическую компетенцию можно понимать как «компетенцию в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающую элементы логической, методологической, общеучебной деятельности» [3]. Она подразумевает знания и готовность учесть особенности учебно-профессиональной деятельности в России, включая специфику взаимодействий с другими представителями вуза. Коммуникативные компетенции [17] включают в себя готовность воспринимать, понимать речь (вербальную и невербальную) человека из другой культуры, а также умение применить языковые знания в конкретных обстоятельствах. Данный набор компетенций можно назвать социокультурной компетентностью.

Таким образом, предложенная нами модель процесса адаптации африканских студентов к социокультурной среде российского вуза представляет собой искусственно созданное наглядное представление главных составных элементов данного процесса с учетом содействующих ему психолого-педагогических условий. Она нацелена на оптимизацию адаптации африканского контингента студентов, обучающегося в условиях российской вузовской действительности. Технологическое составляющее нашей модели направлено на формирование и развитие способности африканских студентов к адаптации, что способствует формированию социокультурной компетентности последних, качественно улучшает процесс их адаптации и условия пребывания в России.

Научное обоснование модели формирования у африканских студентов способности к социокультурной адаптации в российском вузе обеспечило понимание того, как на практике грамотно построить данный процесс с помощью моделирования.

Библиографический список

1. Абдусаттарова С.Ф. Моделирование как способ модернизации гражданского общества. *Проблемы науки*. 2021; №7 (66): 37–38.
2. Бабкина А.А., Андрюшечкина Н.А., Татарчук А.П., Иванова М.С., Мусин А.Н. Личностно ориентированный подход в образовании. *Образование и право*. 2024; № 4: 393–397.
3. Горденко Н.В. Формирование академических компетенций у студентов вузов. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2006.
4. Гоу Т. *Педагогические факторы предвыездной адаптации студентов КНР к культурно-образовательной среде российских вузов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2024.
5. Дахин А.Н. Моделирование в педагогике. *Идеи и идеалы*. 2010; № 1: 13.
6. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию. *Образование и наука*. 2005; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-obrazovaniyu
7. Игнатова В.А. Проблемы использования системно-синергетического подхода в педагогике. *Образование и наука*. 2013; № 10: 3–16.
8. Левин З.И. *Менталитет диаспоры*. Москва, 2001.
9. Маслов С.И., Маслова Т.А. Аксиологический подход в педагогике. *Известия Тульского государственного университета*. 2013; № 3: 202–211.
10. Мязитов Э.Р., Ретюнских И.В., Сороковых В.В. Ретроспекция средового подхода в образовании и педагогике. *Ярославский педагогический вестник*. 2019; № 6 (111): 16–22.
11. Натуркач М.В. Формирование медиа дискурсивной компетенции студентов переводчиков в сфере международных отношений (образовательные практики ФМО Белгосуниверситет). Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2023.
12. *О приоритетном проекте «Экспорт образования»*. Available at: http://government.ru/info/27864/
13. Писаренко В.И. Педагогические модели: типология и особенности. *Проблемы современного образования*. 2024; № 1: 59–60.
14. Савенков А.И., Карнеев Р.Р. Философия деятельностного подхода в современном образовании. *Каспийский регион: политика, экономика, культура*. 2024; № 4 (81): 188–200.
15. Соколова Е.В. *Управление социокультурной адаптацией студентов в контексте международной академической мобильности (на примере университетов России и Израиля)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2022.
16. Титова Т.А., Файзуллина Д.Ф. Культурологический подход в образовании и контент-анализ образовательных профилей. *Вестник КазГУКИ*. 2024; № 2: 20–26.
17. Тихомирова Е.В. *Контроль владения диалогической формой устного официального сообщения (Французский язык, неязыковой ВУЗ)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1995.
18. Шишлова Е.Э. *Социокультурный подход в профессиональной подготовке специалиста международного профиля*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2021.
19. Ядровская М.В. Модели в педагогике. *Вестник Томского государственного университета*. 2013; № 366: 139–143.
20. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл, 2001.

References

1. Abdusattarova S.F. Modelirovanie kak sposob modernizacii grazhdanskogo obschestva. *Problemy nauki*. 2021; №7 (66): 37-38.
2. Babkina A.A., Andryushechkina N.A., Tatarchuk A.P., Ivanova M.S., Musin A.N. Lichnostno orientirovannyj podhod v obrazovanii. *Obrazovanie i pravo*. 2024; № 4: 393-397.
3. Gordenko N.V. Formirovanie akademicheskih kompetencij u studentov vuzov. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Stavropol', 2006.

4. Gou T. *Pedagogicheskie faktory predvyezdnoj adaptacii studentov KNR k kul'turno-obrazovatel'noj srede rossijskih vuzov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2024.
5. Dahin A.N. Modelirovanie v pedagogike. *Idei i idealy*. 2010; № 1: 13.
6. Zeer `E.F. Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniyu. *Obrazovanie i nauka*. 2005; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-obrazovaniyu
7. Ignatova V.A. Problemy ispol'zovaniya sistemno-sinergeticheskogo podhoda v pedagogike. *Obrazovanie i nauka*. 2013; № 10: 3-16.
8. Levin Z.I. *Mentalitet diaspory*. Moskva, 2001.
9. Maslov S.I., Maslova T.A. Aksiologicheskij podhod v pedagogike. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 3: 202-211.
10. Myazitov `E.R., Retyunskih I.V., Sorokovyh V.V. Retrospekciya sredovogo podhoda v obrazovanii i pedagogike. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2019; № 6 (111): 16-22.
11. Naturkach M.V. Formirovanie media diskursivnoj kompetencii studentov perevodchikov v sfere mezhdunarodnyh otnoshenij (obrazovatel'nye praktiki FMO Belgosuniversitet). Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2023.
12. *O prioritetnom proekte «`Eksport obrazovaniya»*. Available at: http://government.ru/info/27864/
13. Pisarenko V.I. Pedagogicheskie modeli: tipologiya i osobennosti. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2024; № 1: 59-60.
14. Savenkov A.I., Karneev R.R. Filosofiya deyatel'nostnogo podhoda v sovremennom obrazovanii. *Kaspijskij region: politika, `ekonomika, kul'tura*. 2024; № 4 (81): 188-200.
15. Sokolova E.V. *Upravlenie sociokul'turnoj adaptaciej studentov v kontekste mezhdunarodnoj akademicheskoj mobil'nosti (na primere universitetov Rossii i Izrailya)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2022.
16. Titova T.A., Fajzullina D.F. Kul'turologicheskij podhod v obrazovanii i kontent-analiz obrazovatel'nyh profilej. *Vestnik KazGUKI*. 2024; № 2: 20-26.
17. Tihomirova E.V. *Kontrol' vladeniya dialogicheskoj formoj ustnogo oficial'nogo soobscheniya (Francuzskij yazyk, neyazykovoj VUZ)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1995.
18. Shishlova E.`E. *Sociokul'turnyj podhod v professional'noj podgotovke specialista mezhdunarodnogo profilya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2021.
19. Yadrovskaya M.V. Modeli v pedagogike. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 366: 139-143.
20. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moskva: Smysl, 2001.

Статья поступила в редакцию 01.07.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-196-200

Shabanova D.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*
Shabanova Sh.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, English Department, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*
Murzayeva D.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

THE USE OF INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A MODERN UNIVERSITY. Based on the reflection of their own experience in professional and pedagogical activity, the study of scientific and methodological literature, as well as the analysis of data obtained in the course of research, the authors highlight the key aspects of the effective and safe use of pedagogical innovations in the process of teaching students of Russian universities a foreign language. The importance of foreign language competencies in the structure of the professional portrait of a graduate of a modern non-linguistic university is demonstrated. The necessity of changing approaches to teaching this discipline is proved. The authors talk about the place of classroom and extracurricular work in the process of developing relevant knowledge, skills and abilities among young people who master the programs of higher education organization. Some attention is also paid to the specifics of the selection of information resources and educational technologies that make it possible to rationalize the relevant activities of students. The study of innovative pedagogical technologies is being carried out, which contribute to improving the effectiveness of the development of foreign language by future highly qualified professionals. The results of the conducted research of their effectiveness in working with modern students are also presented.

Keywords: **higher education, university, university student, university teacher, foreign language in university, foreign language in non-linguistic university, digitalization of education, innovative educational technologies**

Д.С. Шабанова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
Ш.Г. Шабанова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
Д.М. Мурзаева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

На основе рефлексии собственного опыта профессионально-педагогической деятельности, изучения научно-методической литературы, а также анализа данных, полученных в ходе научно-исследовательской работы, авторы статьи освещают ключевые аспекты эффективного и безопасного использования педагогических инноваций в процессе обучения студентов российских вузов иностранному языку. Для этого в первую очередь демонстрируется значение иноязычных компетенций в структуре профессионального портрета выпускника современного нелингвистического вуза. Доказывается необходимость изменения подходов к обучению данной дисциплине. Далее авторы говорят о месте аудиторной и внеаудиторной работы в процессе формирования соответствующих знаний, умений и навыков у молодых людей, осваивающих программы организаций высшего образования. При этом определённое внимание уделяется также особенностям подбора информационных ресурсов и образовательных технологий, позволяющих рационализировать соответствующие виды деятельности обучающихся. Осуществляется изучение инновационных педагогических технологий, способствующих повышению результативности освоения иностранного языка будущими высококвалифицированными профессионалами. Приводятся также результаты проведённого исследования, отмечается уровень их эффективности при работе с современными обучающимися.

Ключевые слова: **высшее образование, вуз, студент вуза, преподаватель вуза, иностранный язык в вузе, иностранный язык в нелингвистическом вузе, цифровизация образования, инновационные образовательные технологии**

В последние годы изучение иностранного языка (ИЯ) студентами нелингвистических специальностей приобретает всё более важное значение. В их профессиональном поле неуклонно возрастает актуальность беспрепятственного доступа к зарубежным источникам информации по основной специальности. К тому же ввиду нарастания процессов глобализации в реализации деятельности выпускниками вузов, занятыми в большинстве областей, всё большее значение приобретают международные соглашения и договоры. В данном случае владение иноязычными компетенциями на достаточном уровне откроет доступ к первоисточникам. Это, в свою очередь, позволит глубже понимать этические, правовые нормы, связанные с реализацией профессиональных обязанностей, грамотно применять их.

Значимой является также возможность знакомства молодых специалистов с международным опытом, накопленным в их профессиональных областях. Дело в том, что, несмотря на наблюдаемую в последнее время эскалацию международной напряжённости, многие коммерческие, государственные и общественные структуры сегодня продолжают сотрудничество с зарубежными партнёрами. Соответственно, владение ИЯ существенно облегчит взаимодействие с коллегами и потенциальными заказчиками из других стран во время совместного участия в международных семинарах, вебинарах, круглых столах и конференциях.

Высокий уровень владения ИЯ с большой вероятностью будет способствовать более глубокому пониманию особенностей организации деятельности по своей специальности в зарубежных странах, ментальных установок и устойчи-

вых мыслительных стереотипов, характерных для их жителей. Это также повысит конкурентоспособность выпускника как на внутреннем рынке, так и на международном.

Кроме того, современные педагоги (К.Р. Барсегян [1], Е.А. Пореченкова, Е.И. Энгель [2], Г.Н. Тынник [3], О.В. Семаева [4]) в своих работах отмечают, что в число компетенций успешно завершившего обучение специалиста, бакалавра и магистра должны входить развитые аналитические способности, критическое мышление и широкий кругозор. Если же мы будем учитывать факт существования в современном обществе подобных запросов, то вновь увидим возрастание важности освоения студентами ИЯ. Действительно, его успешное изучение требует от молодого человека умения анализировать и интерпретировать информацию, что в немалой степени способствует развитию аналитических способностей и критического мышления. Приемлемый уровень сформированности таких навыков позволит в дальнейшем с успехом решать сложные профессиональные и иные задачи. Расширению же кругозора как в период обучения, так и по его окончании будет с большой вероятностью способствовать знакомство с иностранной литературой и искусством. Это, в свою очередь, благоприятно скажется на развитии критически важных в современном обществе толерантности и чувства эмпатии [4].

Ввиду вышеизложенного не вызывает сомнения тенденция, при которой владение выпускником вуза ИЯ на высоком уровне в современных условиях зачастую открывает перед ним карьерные перспективы. Такой специалист имеет более высокие шансы на успешную карьеру в крупных компаниях, в том числе международных.

Подобное изменение роли иноязычных компетенций в структуре профессионального портрета будущих высококвалифицированных специалистов означает необходимость пересмотра реализуемых методологических подходов, приёмов и методов, используемых информационных ресурсов. Причём исследователи (Е.А. Пореченкова, Е.И. Энгель [2], Г.Н. Тынник [3], Р.Н. Чиж [5], Т.В. Колесова [6], И.Л. Лютомская [7]) отмечают, что подобные преобразования с необходимостью должны быть реализованы применительно как к аудиторным занятиям, так и к самостоятельной работе студентов.

Цель нашей статьи, таким образом, состоит в том, чтобы осветить основные аспекты эффективного и безопасного использования инновационных подходов к обучению ИЯ в пространстве современного вуза.

Цели этой соответствуют следующие задачи:

– рассказать о ролях аудиторной и самостоятельной работы в деле формирования у студентов современной организации высшего образования (ВО) иноязычных компетенций, а также связанных с ними особенностях подбора информационных ресурсов и образовательных технологий;

– изучить инновационные педагогические технологии, способствующие повышению результативности освоения будущими высококвалифицированными профессионалами ИЯ;

– продемонстрировать результаты проведённого практического исследования их эффективности при работе с современными обучающимися.

Соответственно, научная новизна нашей статьи заключается в том, что на её страницах представлены результаты исследования эффективности инновационных форм и видов деятельности при обучении ИЯ современных студентов.

Её теоретическая значимость состоит в том, что определены роли аудиторной и самостоятельной работы в формировании у студентов иноязычных компетенций, а также связанные с ними особенности подбора информационных ресурсов и образовательных технологий.

Практическая ценность сводится к изучению инновационных форм и видов деятельности, способствующих повышению эффективности освоения ИЯ будущими бакалаврами, специалистами и магистрами.

При этом использовались такие методы исследования, как педагогический эксперимент, рефлексия авторами собственного опыта преподавательской деятельности, а также изучение специальной литературы, на страницах которой затрагиваются соответствующие вопросы.

Р.Н. Чиж [5] говорит о том, что формирование у студентов иноязычных компетенций подразумевает внимание участников педагогического процесса как к аудиторной работе, так и к внеаудиторной. К.Р. Барсегян [1] при этом отмечает, что каждая из этих форм организации деятельности современных студентов ориентирована на развитие определённой группы компетенций. Следовательно, их реализация подразумевает обращение к специфическим образовательным технологиям и типам цифровых ресурсов. Рассмотрим их (табл. 1).

Таким образом, применение в обоих показанных в табл. 1 видах работы цифровых средств открывает для обучения ИЯ студентов неязыковых вузов, отделений и факультетов новые перспективы, позволяя более полно реализовать поставленные задачи. При этом вслед за А.А. Сулимовой и её соавторами [8] мы должны сказать о необходимости реализации не только инновационных, но и традиционных педагогических практик. Причём в обоих случаях важно широко использовать показанные в таблице цифровые средства. И в любом случае с необходимостью должны быть разработаны методические рекомендации, в максимальной степени учитывающие возможности современных цифровых инструментов [9].

В настоящее время многим цифровым сервисам присущ функционал, позволяющий с успехом реализовывать персонализированные программы обучения современных студентов ИЯ, другими словами, адаптировать педагогический процесс к уровню обученности основных его субъектов [1]. Это, в свою очередь, предоставляет учащимся широкие возможности для того, чтобы они могли сосредоточиться на тех аспектах изучаемого языка, которые требуют дополнительного внимания в связи с их индивидуальными познавательными потребностями, интересами, склонностями, спецификой будущей профессиональной деятельности. В этой связи верной является точка зрения И.Л. Лютомской [7], согласно которой функционал, присущий большинству таких платформ, позволяет постоянно поддерживать между участниками обучения обратную связь, отслеживать и при необходимости корректировать прогресс студентов. Это помогает молодым людям и девушкам, осваивающим образовательные программы современных организаций ВО, видеть собственные достижения, оперативно выявляя и ликвидируя слабые места. При этом ряд цифровых сервисов, указывает Д.Г. Васьбиева [9], поддерживает и совместную работу. Такая их особенность предоставляет обучающимся возможность поддерживать с сокурсниками и преподавателями взаимодействие в реальном времени, обмениваться учебными, научными, методическими материалами и совместно работать, например, над учебными проектами [7].

Таким образом на данный момент мы вслед за рядом современных исследователей и практиков (Г.Н. Тынник [3], О.В. Семаева [4], Р.Н. Чиж [5]) можем констатировать факт существования большого числа цифровых инструментов, возможности которых способствуют значительному повышению эффективности как аудиторной работы по ИЯ, так и внеаудиторной. Инструменты эти помогают придать процессу усвоения студентами соответствующих знаний и навыков характер более интерактивный и динамичный, следовательно, сделать их более результативными за счёт обеспечения максимального разнообразия реализуемых методов и форм деятельности. Рассмотрим их.

Таблица 1

Место аудиторной и самостоятельной работы в процессе развития иноязычных компетенций студентов современного вуза и применимые при этом цифровые ресурсы и дидактические средства

№	Работа	Роль в обучении иностранного языка	Применимые цифровые ресурсы и дидактические средства
1.	Аудиторная	Формирование практических умений и навыков, связанных с использованием иноязычных коммуникативных средств в профессиональной и иных сферах	ЭИОС вуза, опросные формы [6], виртуальные практикумы, специализированные программы и игровые компоненты. При подборе цифровых ресурсов для содержательной части аудиторных занятий по ИЯ следует избегать излишней сложности для обучающихся. Предпочтение должно отдаваться тем ресурсам, которые помогают поддерживать интерактивное взаимодействие между субъектами учебно-воспитательного процесса
		Проверка степени сформированности необходимых компетенций с использованием специального инструментария	
		Решение организационных вопросов	
2.	Самостоятельная	Усвоение содержательной части дисциплины	Виртуальные доски, ментальные карты, опросные формы [6], мультимедийные презентации, документы. При этом предпочтительны к использованию те цифровые ресурсы, при работе с которыми представляется возможным учёт индивидуальных особенностей студентов, при необходимости – адаптация содержательной стороны под уровень их обученности
		Повторение материала	
		Закрепление компетенций, сформированных в ходе аудиторных занятий	
		Умение эффективно использовать цифровые инструменты как средства усвоения изучаемого языка и различных видов общения на нём в ходе учебной, а позднее – профессиональной деятельности	
		Предоставление возможностей для более гибкой организации учебного процесса за счёт большого количества отводимых часов	

Таблица 2

Принципы применения метода «360 градусов» при обучении ИЯ лиц, осваивающих программы организаций ВО

№	Принцип	Особенности его реализации в иноязычном образовании
1.	Использование аутентичных материалов	При реализации метода «360 градусов» в ходе изучения ИЯ должны использовать реальные материалы (музыкальные произведения, снятые в странах изучаемого языка фильмы, эпизоды сериалов и их фрагменты, газетные и журнальные статьи, сделанные его носителями записи в социальных сетях и видеоблоги). Это с большой вероятностью позволит обучаемым погрузиться в языковую среду, знакомясь с текущим состоянием культуры стран изучаемого языка
2.	Оценки и обратной связи	Регулярная оценка прогресса учащихся позволяет отслеживать успехи и в связи с этим своевременно корректировать учебные планы. Следовательно, педагог может максимально учитывать индивидуальные потребности каждого студента, уровень его подготовки, в результате чего учащимся предлагаются упражнения и задания разной сложности и уровня интереса
3.	Активного участия студентов	При работе по методу «360 градусов» студенты выступают в качестве не пассивных слушателей, но активных участников педагогического процесса
4.	Адаптивности и гибкости	Изучающие ИЯ студенты вуза вовлекаются в различные виды деятельности (проекты, презентации, дискуссии, ролевые и деловые игры). За счёт этого учебно-воспитательный процесс может быть без особых затруднений адаптирован к изменениям в группе, целям и интересам каждого студента
5.	Коммуникативной направленности	В ходе преподавания ИЯ основной акцент делается на развитии коммуникативных навыков. Будущие высококвалифицированные профессионалы учатся выражать собственные мысли на изучаемом языке, применять его в ситуациях, возникновение которых представляется возможным во время реализации трудовой и иной деятельности

В последнее время определённую популярность в среде исследователей и практикующих педагогов (К.Р. Барсегян [1], А.А. Юров [10]) приобрёл метод «360 градусов». Эффективная реализация этого метода, в том числе в сфере иноязычного образования студентов вуза, подразумевает такие действия педагогического работника, при которых генерируются оптимальные условия для всестороннего развития компетенций (в нашем случае – относящихся к предметной области «Иностранные языки») [10]. Это, в свою очередь, предполагает использование разнообразных форматов обучения. Основное требование к ним – обеспечение охвата всех аспектов иноязычной деятельности, в число которых входят:

– говорение;
– аудирование;
– чтение;
– письмо;
– лексика;
– грамматика.

Вслед за К.Р. Барсегян [1] мы можем выделить основные принципы использования в обучении ИЯ студентов современного российского вуза метода «360 градусов» (табл. 2).

Реализация показанных в табл. 2 принципов возможна в ходе реализации ряда форм учебной деятельности (табл. 3).

Таблица 3

Формы организации учебной деятельности, способствующие реализации принципов метода «360 градусов»

№	Формы работы	Реализуемые принципы
1.	Чтение и последующий анализ текстов	Использования аутентичных материалов
		Адаптивности и гибкости
2.	Ролевые и деловые игры	Активного участия студентов
		Адаптивности и гибкости
		Коммуникативной направленности
3.	Дебаты и дискуссии	Использования аутентичных материалов
		Оценки и обратной связи
		Активного участия студентов
4.	Просмотр (прослушивание) аудиовизуальных материалов с последующим обсуждением и/или выполнением заданий	Использования аутентичных материалов
		Активного участия студентов
		Адаптивности и гибкости
5.	Проектная деятельность	Использования аутентичных материалов
		Оценки и обратной связи
		Активного участия студентов
		Коммуникативной направленности

Как видим, применение на занятиях по ИЯ со студентами современных российских вузов метода «360 градусов» позволяет генерировать такие организационно-педагогические условия, действуя в которых обучающиеся получают возможность развивать все аспекты владения иноязычной коммуникативной деятельности.

Во время обучения ИЯ будущих высококвалифицированных профессионалов определённая эффективность присуща такой упоминаемой, например, К.Р. Барсегян [1], педагогической технологии как, рекрининг (англ. – re-screening). В контексте занятий по соответствующей дисциплине её применение подразумевает систематический анализ и пересмотр материала, изученного ранее.

Основная цель такой деятельности – закрепление и улучшение понимания [2]. Соответственно, практическая польза от использования рекрининга на занятиях по иностранному языку состоит в том, что происходит восстановление в памяти студентов ключевых моментов, связанных с изучаемыми темами, выявление и при необходимости устранение ошибок. Это особенно важно при подготовке к реализации форм текущего и промежуточного контроля. В ходе аудиторной работы [5] данная педагогическая технология может быть реализована посредством следующих форм деятельности:

– тесты и опросы;
– повторение ключевых аспектов пройденных тем (фонетические особенности, основные лексические единицы, основные грамматические правила);
– групповые обсуждения (дискуссия, мозгов штурм);
– различные формы игровой деятельности.

Если же мы говорим о работе внеаудиторной, то рекрининг будет особенно эффективен при подборе конкретных её методов и форм, а также в процессе внедрения геймификации в процесс обучения. Студентам также можно давать задания на дом, направленные на повторение и закрепление материала, что поможет им самостоятельно оценить собственный прогресс.

Педагогическая технология, известная как цифровой воркшоп (от англ. workshop – «мастерская») характеризуется направленностью на практическое обучение и обмен опытом, связанным с использованием цифровых технологий как средства развития иноязычных компетенций [1]. Соответственно, в ходе её реализации изучающие ИЯ студенты могут, во-первых, получать новые знания и навыки, связанные с применением цифровых инструментов в ходе освоения соответствующей дисциплины, а во-вторых, опробовать их под руководством опытных специалистов. Таким образом, будущие профессионалы не просто знакомятся с необходимым материалом – они активно работают с цифровыми средствами, необходимыми для овладения им [8].

Немаловажным является и то, что рассматриваемая педагогическая технология придаёт образовательному процессу интерактивность, которую современные авторы (Г.Н. Тынник [3], О.В. Семаева [4], И.Л. Лютомская [7], Д.Г. Васьбиева [9]) позиционируют в качестве одной из ключевых его черт. Дело в том, что при использовании цифрового воркшопа обучение проходит в формате диалога, сторонами которого выступают педагогический работник и студенты. Частым при этом является использование групповых заданий. Во время реализации рассматриваемой педагогической технологии фокус процесса смещается на конкретные методы и инструменты. Как правило, цифровые воркшопы посвящены конкретным темам, связанным с эффективным и безопасным применением цифровых средств в учебной и профессиональной деятельности [1]. Во время применения такой «мастерской» при обучении ИЯ студентов вуза возможной также представляется реализация межпредметных связей, например, с юриспруденцией, маркетингом, менеджментом или экономикой, способствующих пониманию обучающимися значимости соответствующей дисциплины в их будущей профессиональной деятельности, а значит, и повышению мотивации к её усвоению.

Охарактеризованные выше педагогические технологии использовались нами во время проведения экспериментального исследования на занятиях по ИЯ с участием студентов ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова». В ходе их реализации широко применялся ряд цифровых средств, которые могут быть систематизированы по десяти категориям.

Прежде всего в данной связи следует упомянуть социальные сети и мессенджеры. Цифровые инструменты, которые можно отнести к данной категории, применялись для организации между участниками эксперимента взаимодействия в групповых чатах, обмена необходимыми материалами и поддержания обратной связи [9].

Необходимо также сказать о средствах симуляции и виртуальных лабораториях. Соответствующие платформы применялись для решения задач, связанных с тренировкой публичных выступлений студентов на ИЯ. Другой сферой их применения в ходе исследования было установление удалённого взаимодействия между студентами для отработки навыков диалогической речи в различных условиях.

Использовались и возможности платформ онлайн-обучения. Причём основное внимание уделялось их функциям, позволяющим размещать в сетевом пространстве учебные и методические материалы, преподавателям – создавать, а студентам – проходить онлайн-курсы, организовывать взаимодействие между субъектами образовательных отношений на форумах, проводить опросы и тесты. При помощи данной категории цифровых средств также проводились видеоконференции и вебинары. Это, в свою очередь, позволило части учащихся принимать активное участие в занятиях удалённо [4].

Приложения для записи экрана и создания видеоуроков применялись в целях объяснения, закрепления сложных тем или демонстрации примеров использования лексических единиц в различных обстоятельствах.

Функционал онлайн-досок и редакторов документов позволил участникам эксперимента совместно подготавливать мультимедийные презентации, редактировать документы, обсуждать аутентичные тексты в режиме реального времени и реализовывать иные формы коллективной деятельности. Кроме того, будучи действенными средствами визуализации различных данных, они стали эффективными инструментами проектной деятельности учащихся [6].

Сервисы подкастов позволяли студентам знакомиться с представленными в аудиоформатах материалами на изучаемом языке [1]. Это, в свою очередь, способствовало развитию у обучающихся навыков аудирования за счёт знакомства с живой речью носителей изучаемых языков, контекстами употребления различных слов и выражений, как уже знакомых студентов, так и тех, о которых они узнавали во время слушания подкастов.

Этой же цели служили сайты и приложения для практики языка. Плюс в данном случае у студентов также был задействован визуальный канал восприятия информации за счёт использования карточек и игр, предусмотренных функционалом соответствующих цифровых инструментов.

Возможности платформ для создания образовательных игр и викторин позволяли стимулировать активное участие студентов в различных формах и видах деятельности, реализуемых на занятиях по иностранному языку. Их применение позволяло делать занятия более интересными и, следовательно, стимулировать формирование учебной мотивации.

Использовались также два типа автоматизированных систем проверки знаний. К первому относятся цифровые инструменты для создания интерактивных упражнений и тестов, ко второму – сервисы для автоматической проверки грамматики и орфографии. Их применение помогло следить за прогрессом студентов и при необходимости вносить определённые корректировки.

Для решения задач, связанных с генерацией интерактивных видеоуроков и презентаций, тестов и анимаций, был реализован функционал инструментов для создания мультимедийных ресурсов.

Перед началом экспериментального этапа нашего исследования участвовавшие в нём студенты 1 и 2 курсов Дагестанского государственного педагогического университета были разделены на две группы – контрольную и экспериментальную.

На контрастирующем этапе был осуществлён входной контроль. По его итогам число учащихся с высоким и средним уровнями сформированности иноязычных компетенций в обеих группах существенно не различалось. В контрольной он составил в общей сложности 50%, в экспериментальной – 48%, т. е. был даже несколько ниже, чем в первой.

Далее на протяжении 2024–2025 учебного года реализовывался формирующий этап эксперимента. В этот период работа со студентами контрольной группы планировалась и осуществлялась с отдачей приоритета традиционным педагогическим технологиям, инструментарию, формам и методам работы. В то же время обучающимся, входившим в экспериментальную, предлагалось изучать ИЯ с реализацией инновационных технологий. В качестве инструментальной базы при этом широко применялись цифровые средства, относящиеся к десяти категориям, рассмотренным нами выше. По завершении этого этапа исследования был проведён итоговый контроль.

Результаты соответствующих оценочных мероприятий с точки зрения раскрытия темы данного исследования выглядят весьма показательно. Действительно, среди обучающихся контрольной группы высокий и средний уровень сформированности иноязычных компетенций продемонстрировали в общей сложности 60% обучаемых. Другими словами, доля будущих специалистов, готовых к полноценному использованию ИЯ как эффективного средства общения в профессиональной сфере, выросла на 10%. Такое приращение может быть свидетельством сохранения за традиционными методами и средствами обучения данной академической дисциплине определённой эффективности, что уже отмечалось нами ранее и в целом соответствует позиции, разделяемой, например, А.А. Сулимовой и её соавторами [8]. Однако результаты итогового контроля показывают, что инновационным педагогическим технологиям, соответствующей им методологии и инструментальной базе присуща куда большая эффективность. При том, что, как уже говорилось, изначально доля студентов с высоким и средним уровнем выраженности иноязычных компетенций в экспериментальной группе была ниже (48% против 50%), по завершении исследования она выросла на 34% и составила 82%.

Показательными также выглядят данные, полученные в 2026 г. по результатам контроля оценочных знаний, проводившегося в обеих группах. Среди студентов контрольной высокий и средний уровни выраженности соответствующих компетенций в этот раз оказались свойственны 48%, т. е. даже меньшей их доле, чем ранее, на контрастирующем этапе. В то же время применительно к экспериментальной группе соответствующий показатель оказался равен 70%. Другими словами, он, хотя и продемонстрировал определённое снижение, но по-прежнему был существенно выше, чем в контрольной.

Проиллюстрированная выше ситуация свидетельствует о том, что применение в ходе аудиторной и внеаудиторной работы по ИЯ цифровых сервисов и ресурсов, а равно и педагогических технологий, подразумевающих их широкое использование, позволяет существенно повысить у обучающихся уровень сформированности компетенций, необходимых современному выпускнику для эффективного общения в профессиональной сфере. Кроме того, присущая им интерактивность существенно повышает уровень выраженности у студентов мотивации к овладению соответствующей учебной дисциплиной.

Таким образом, успешное обучение ИЯ студентов современного вуза подразумевает внимание участников педагогического процесса как к аудиторной работе, так и ко внеаудиторной. Каждая из этих форм организации активности будущих профессионалов ориентирована на развитие у них определённых компетенций. При этом функционал современных цифровых средств делает их применимыми в обоих случаях.

Кроме того, этот функционал позволяет широко использовать соответствующие инструменты при реализации ряда современных образовательных технологий. К технологиям этим относятся метод «360 градусов», рекрининг и цифровой воркшоп.

Данные технологии, в свою очередь, широко использовались нами во время проведения экспериментального исследования на занятиях по ИЯ с участием студентов ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова». В ходе их реализации широко применялись и современные цифровые средства. Результаты исследования показали высокую степень эффективности обучения студентов ИЯ с опорой на соответствующие технологии и инструменты.

Библиографический список

1. Барсегян К.Р. Инновационные подходы к обучению иностранному языку в юридическом вузе: интеграция современных технологий. *Проблемы современного педагогического образования.* 2025; № 87-1: 21–25.
2. Пореченкова Е.А., Энгель Е.И. Влияние изучения иностранных языков на формирование аналитического мышления у студентов неязыковых вузов. *Концепт.* 2026; № 2: 277–290.
3. Тынник Г.Н. Методика развития критического мышления студентов направления подготовки «Экономика» в процессе обучения иностранному языку на основе когнитивно-деятельностного подхода. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2025; № 10 (203): 193–201.
4. Семаева О.В. Электронные образовательные медиаматериалы как комплексное средство формирования жёстких и мягких навыков у обучаемых в процессе преподавания иностранных языков в неязыковых вузах. *Мир науки. Педагогика и психология.* Available at: https://mir-nauki.com/PDF/68PDMN124.pdf
5. Чиж Р.Н. Организация аудиторной и внеаудиторной работы по иностранному языку в вузе традиционных художественных промыслов. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2022; № 3 (166): 129–133.
6. Колесова Т.В. Применение Google-форм в организации внеаудиторной работы студентов при изучении иностранного языка. *Вестник Марийского государственного университета.* 2023; Т. 18, № 3: 316–323.
7. Лютомская И.Л. Проектное обучение как форма организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов по иностранному языку. *Вопросы методики преподавания в вузе.* 2023; Т. 12, № 3: 62–74.
8. Сулимова А.А., Христова П.Ю., Деева В.А., Свеженцева М.Е., Верещагина А.А. Совершенствование методики преподавания иностранных языков в вузе на основе интеграции традиционных и инновационных подходов. *Управление образованием: теория и практика.* 2024; № 7-1 (84): 89–98.
9. Васьбиева Д.Г. К Вопросу об использовании современных цифровых технологий в обучении иностранному языку в вузе. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета.* 2023; Т. 13, № S1: 24–31.
10. Юров А.А. Определение уровня развития управленческих компетенций мастеров и старших мастеров методом 360 градусов. *Вестник Кемеровского государственного университета.* Серия: Политические, социологические и экономические науки. 2023; Т. 8, № 2(28): 230–237.

References

1. Barsegyan K.R. Innovacionnye podhody k obucheniyu inostrannomu yazyku v yuridicheskom vuze: integraciya sovremennyh tehnologij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2025; № 87-1: 21-25.
2. Porechenkova E.A., `Engel' E.I. Vliyanie izucheniya inostrannyh yazykov na formirovanie analiticheskogo myshleniya u studentov neyazykovyh vuzov. *Koncept.* 2026; № 2: 277-290.
3. Tynnik G.N. Metodika razvitiya kriticheskogo myshleniya studentov napravleniya podgotovki «`Ekonomika» v processe obucheniya inostrannomu yazyku na osnove kognitivno-deyatel'nostnogo podhoda. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2025; № 10 (203): 193-201.
4. Semaeva O.V. `Elektronnye obrazovatel'nye mediamaterialy kak kompleksnoe sredstvo formirovaniya zhestkih i myagkih navykov u obuchaemyh v processe prepodavaniya inostrannyh yazykov v neyazykovyh vuzah. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* Available at: https://mir-nauki.com/PDF/68PDMN124.pdf
5. Chizh R.N. Organizaciya auditornoj i vneauditornoj raboty po inostrannomu yazyku v vuze tradicionnyh hudozhestvennyh promyslov. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2022; № 3 (166): 129-133.
6. Kolesova T.V. Primenenie Google-form v organizacii vneauditornoj raboty studentov pri izuchenii inostrannogo yazyka. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2023; T. 18, № 3: 316-323.
7. Lyutomskaya I.L. Proektnoe obuchenie kak forma organizacii vneauditornoj samostoyatel'noj raboty studentov po inostrannomu yazyku. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze.* 2023; T. 12, № 3: 62-74.
8. Sulimova A.A., Hristova P.Yu., Deeva V.A., Svezhenceva M.E., Vereschagina A.A. Sovershenstvovanie metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov v vuze na osnove integracii tradicionnyh i innovacionnyh podhodov. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika.* 2024; № 7-1 (84): 89-98.
9. Vas'bieva D.G. K Voprosu ob ispol'zovanii sovremennyh cifrovyh tehnologij v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta.* 2023; T. 13, № S1: 24-31.
10. Yurov A.A. Opredelenie urovnya razvitiya upravlencheskih kompetencij masterov i starshih masterov metodom 360 gradusov. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Politicheskie, sociologicheskie i `ekonomicheskie nauki. 2023; T. 8, № 2(28): 230-237.

Статья поступила в редакцию 30.06.26

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-200-203

Borovkov S.E., *senior teacher, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University, Professor (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

FORMING THE READINESS OF MARINE UNIVERSITY STUDENTS TO COUNTER SEA PIRATES AS AN ACTUAL PEDAGOGICAL PROBLEM. In today's world, maritime piracy poses a significant threat to maritime safety and human life at sea. This article is designed to address the topic as a real and relevant pedagogical issue. It presents: a) factors that confirm the relevance of the topic and require a pedagogical dilemma to be addressed; b) a brief analysis of the phenomenon of piracy, including trends and statistics of piracy incidents in the world's oceans; and c) a brief overview of the professional training of cadets for emergency situations at sea related to piracy. The article also proposes specific pedagogical measures to enhance educational and training activities to significantly improve the professional development of future maritime professionals for effective counteraction against maritime pirates. The purpose of the publication is to draw the attention of the pedagogical and maritime community to the urgency and importance of preparing future maritime specialists to lawfully counteract piracy at sea as an urgent pedagogical problem, and to identify constructive measures to intensify professional training and educational activities at the maritime university to ensure that cadets are prepared. The study uses a combination of theoretical and empirical methods. The urgency and relevance of the research problem have been proven and specific pedagogical solutions have been proposed. The obtained results are scientifically novel, theoretically significant, and practically useful. The research findings will be of interest to both research-oriented and practical educators in all educational institutions of Russia when organizing and conducting professional training for young people to prepare them for emergency and extreme situations.

Keywords: **genesis, teamwork, cohesion, theory, students, educational institutions, formation**

С.Е. Боровков*, ст. преп., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА К ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ ПИРАТАМ НА МОРЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В современных условиях одной из существенных угроз безопасности судоходства и сохранения человеческой жизни на море является морское пиратство. Настоящая статья разработана в интересах рассмотрения заявленной темы как реальной и актуальной педагогической проблемы. Приводятся: а) факторы, подтверждающие актуальность темы, требующие осмысления педагогической дилеммы; б) краткий анализ феномена пиратства, характерные тенденции и статистика пиратских инцидентов в Мировом океане; в) краткий опыт профессиональной подготовки курсантов к действиям в чрезвычайных ситуациях на море, связанных с пиратством. Предлагаются конкретные педагогические меры по активизации образовательной и воспитательной деятельности по значительному улучшению процесса профессиональной подготовки будущих морских специалистов к эффективным действиям по противостоянию морским пиратам. Цель публикации – привлечение внимания педагогической и морской общественности к злободневности и важности подготовки будущих морских специалистов к законному противодействию пиратам на море как актуальной педагогической проблемы и определение конструктивных мер по активизации профессиональной подготовки и воспитательной деятельности в морском университете по формированию у курсантов требуемой готовности. В исследовании использован комплекс методов, состоящий из двух групп – теоретических и эмпирических. Результат исследования: доказана острота и актуальность проблемы исследования; предложены конкретные педагогические пути её решения. Полученные результаты обладают научной новизной, теоретической и практической значимостью. Итоги исследования будут востребованы как педагогами-исследователями, так и педагогами-практиками всех учебных заведений России при организации и проведении профессиональной подготовки учащейся молодежи к действиям в чрезвычайных и экстремальных ситуациях.

Ключевые слова: **актуальность, готовность, курсанты, морской вуз, пираты на море, противодействие, формирование, экипаж**

Пиратство на море известно с глубокой древности и является проявлением незаконного захвата, ограбления или потопления судов. Зародившись буквально с началом активного мореплавания, пиратство длительные годы представляло серьёзную угрозу для мореплавания, перевозимых грузов, моряков и пассажиров. В начале XIX века принятыми общими мерами ведущих морских держав того времени (Англия, Испания, Португалия, Франция) удалось значительно сократить активность пиратства на море. Однако оно полностью не исчезло, порой давая о себе знать. В 50–60 годах XX века пиратство опять начало постепенно возрождаться и к началу XXI века реально стало угрожать безопасности мореплавания и жизни человека на море.

К факторам, подтверждающим актуальность темы, относятся:

1. Острота и угроза современного морского пиратства морским судам и их экипажам. Сегодня пираты продолжают терроризировать моря, подвергая огромному риску судоходство, жизни экипажей и мировую экономику. Их жестокие нападения и захваты заложников – это прямая угроза каждому, кто выходит в море. Данная ситуация диктует насущную необходимость в подготовке квалифицированных специалистов, способных эффективно реагировать на подобные кризисные инциденты.

2. Наличие основательной нормативно-правовой базы борьбы с пиратством на море. За последние десятилетия Морская международная организация разработала и усовершенствовала весь комплекс международных конвенций и кодексов, предусматривающих обеспечение безопасности мореплавания, охране судов, предотвращение загрязнение моря с судов, а также сохранение человеческой жизни на море. Данные документы образуют единую систему безопасности на судах морского транспорта, которые курсантам морских вузов следует изучить и уметь применять их положения на практике.

3. Специфика морской профессиональной деятельности и важность морально-психологической подготовки будущих морских специалистов. Морская профессиональная деятельность сложна, опасна и связана со многими рисками. Важнейшая задача морского вуза – осуществить всестороннюю и целенаправленную морально-психологическую подготовку обучающихся, включающую формирование психологической выдержки, ответственности, дисциплинирован-

ности, силу воли, способность оперативно и компетентно принимать решения и умение их реализовать.

4. Социально-педагогический характер исследуемой проблемы. Государство и социум нуждаются в наличии в России достаточного отряда морских специалистов, способных качественно решать задачи по перевозке любых грузов, потребных для российской экономики и народа. Реализация данной задачи ориентируют морские образовательные организации на качественную профессиональную подготовку будущих судоводителей и судомехаников, иных специалистов морской индустрии, овладение ими комплексом компетенций, в том числе и готовности противостоять морским пиратам.

Таким образом, актуальность темы исследования неоспорима. Эффективная и целенаправленная подготовка курсантов является ключевым фактором для формирования у них готовности к адекватным действиям в экстремальных ситуациях, в частности при столкновении с морским пиратством.

Объект исследования: профессиональная подготовка будущих специалистов морского транспорта.

Цель исследования: разработка и внедрение комплекса действенных мер, направленных на оптимизацию профессиональной подготовки и воспитательного процесса в вузе с тем, чтобы обеспечить курсантам требуемый уровень компетентности и психологической устойчивости в условиях морского пиратства.

Задачи исследования: а) выявить современные тенденции и уточнить статистику пиратских инцидентов в Мировом океане за последние пять лет; б) кратко обобщить опыт профессиональной подготовки курсантов к действиям в чрезвычайной ситуации; в) предложить конкретные педагогические меры по активизации образовательной и воспитательной деятельности по улучшению процесса подготовки курсантов к эффективным действиям в условиях нападения пиратов на торговое судно.

Научная новизна заключается в предложении новой научной идеи, связанной с формированием готовности курсантов морского вуза как будущих морских специалистов, включающую профессиональную и морально-психологическую подготовку к компетентным и эффективным действиям по отражению атак морских пиратов на торговые суда.

Теоретическая значимость заключается в том, что исследование этой темы продвигает педагогическую науку: на основе анализа состояния профессиональной подготовки определяет её важность, предлагает конкретные педагогические меры для создания целостной, научно обоснованной системы подготовки морских специалистов к действиям в пиратоопасных условиях.

Практическая значимость состоит в том, что решение этой проблемы напрямую влияет на безопасность мореплавания, повышает профессионализм будущих специалистов и даёт педагогам чёткий вектор для разработки прикладных методик по формированию готовности учащейся молодежи к компетентным действиям в пиратоопасных условиях.

Методы исследования: а) теоретическая группа. С их помощью выстроен понятийный аппарат: изучена и проанализирована научная литература, нормативные документы (документы ИМО и России, ФГОС ВО, учебные планы, программы подготовки), философские, педагогические, социологические и психологические труды по теме; б) эмпирическая группа (интервьюирование, наблюдение, анализ продуктов деятельности – позволяют собрать первичные сведения об уровне знаний, реальных опасениях и барьерах в профессиональной подготовке курсантов к противодействию пиратам на море).

В связи с тем, что в настоящей научной публикации перед нами не стоит задача раскрыть сущность термина «готовность курсантов морского вуза к противодействию пиратам на море» мы будем придерживаться его понимания как комплексную личностную особенность, интегрирующую в себе степень сформированности их мотивационной сферы, когнитивных способностей, эмоциональной устойчивости и волевых качеств [1].

Феномен морского пиратства имеет давнюю и разбойную историю. В древности пиратством занимались прибрежные племена, овладевшие мореплаванием. В античную эпоху главным районом пиратства было Средиземное море. Финикийские пираты похищали людей с острова Сирос и продавали их в рабство. Подобная разбойная «практика» стала распространяться во всех приморских странах. В Средние века пиратство продолжало существовать, в том числе в Средиземном море. В XV веке на территории современного Алжира возник новый мощный центр пиратства – берберский. Эпоха Великих географических открытий расширила географию морского пиратства, которое распространилось буквально на весь Мировой океан. В этот период сформировалась и «производственная структура» пиратства, появились такие термины, как флибустьеры, буканьеры, корсары, каперы (приватиры), которые действовали с разрешения властей.

Период наибольшего расцвета морского разбоя обычно датируется XVII–XVIII веками и рассматривается как результат соперничества между Великобританией и Испанией за контроль над серебром и золотом, перевозимыми из Америки в Европу. В тот период значительное количество пиратских кораблей базировалось в Карибском море и Мексиканском заливе. В конце XIX – начале XX века совместными усилиями ведущих морских держав пиратство в его классическом виде удалось подавить.

Однако с середины 50-х годов XX века пиратство постепенно стало возрождаться и со временем стало представлять серьезную угрозу безопасности мореплавания. Сущность морского пиратства заключается в незаконной и вооруженной деятельности преступников на морских просторах, сочетающее нападение на торговые и пассажирские суда, вооруженный разбой, грабеж, насилие, захват судов и заложников, убийства и ранение людей. Основными причинами этого стали рост безработицы и нищеты во многих африканских, среднеазиатских и латиноамериканских странах; слабость и бездействие многих правительств приморских государств; внутриполитические конфликты, коррупция, клановые противоречья в африканских странах; отсутствие необходимой нормативно-правовой базы как в международном, так и национальном праве; длительное пассивное наблюдение международных организаций за процессом возрождения пиратства и несвоевременное принятие требуемых эффективных мер с этим бандитским явлением; легкость приобретения стрелкового оружия и различной техники (быстроходных катеров, небольших судов, радиостанций, средств привлечения внимания и др.). К тому же пиратство остается весьма прибыльной деятельностью. Грузы на судах, являясь относительно легкой добычей, привлекают всё больше преступников. По данным Международного морского бюро (IMB), ежегодный ущерб от пиратских нападений в азиатских морских районах составляет не менее 25 миллиардов долларов. Количество нападений пиратов ежегодно стало возрастать. Наиболее тяжелым по своим последствиям стал 2000 год. Через 20 лет, то есть в 2020 году эти цифры значительно уменьшились (табл. 1).

Анализ статистики пиратских нападений за последние пять лет свидетельствует о наличии положительной тенденции снижения количества нападений пиратов на торговые суда по сравнению с концом и началом 2000 годов (рис. 1). Это стало результатом объединённых усилий ведущих государств мира, создания и приминения в пиратоопасных районах оперативных эскадр военных кораблей, организации конвоирования торговых судов военными кораблями. Существенную помощь оказывают морякам Центр информации о пиратстве (Piracy Reporting Centre) и Контактная группа по проблеме пиратства у побережья Сомали.

Таблица 1

Результаты пиратских атак на транспортные суда

Показатели						
Год	*Нападений*	*Погибло*	*Ранено*	*Пропали без вести*	*Взяты в заложники*	*Похищено судов*
2000	469	72	99	22	246	8
2020	195	0	9	0	135	3

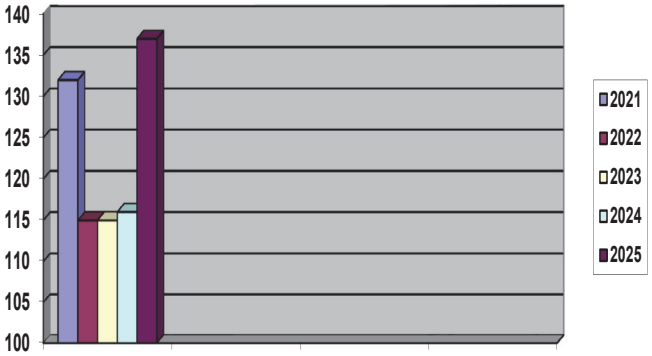


Рис. 1. Динамика пиратских нападений на торговые суда за период с 2021 по 2025 годы включительно

Анализ научных публикаций [2; 3] и рис.1 позволяет определить основные *тенденции, характерные для современного пиратства на море*:

– снижение активности международного пиратства;
– медленный рост количества нападений на суда морского транспорта;
– активное применение стрелкового вооружения при нападении на торговые суда (это произошло в 65% атак);
– существенный рост количества пострадавших моряков (в 2022 году – 55; в 2024 году – 151);
– ограбление судов и личных вещей моряков;
– захват и удержание заложников из числа членов экипажа;
– требования выкупа за заложников;

– захват транспортных судов с грузом.

Вышеприведенные факты позволяют утверждать, что пиратство на море – реальная угроза морскому судоходству, морякам и пассажирам.

В современном мире пиратство остаётся серьезной проблемой, хотя его характер меняется под влиянием глобализации, эволюции межгосударственных отношений и других факторов. В международном праве пиратство признано преступлением международного характера. Нормы, регламентирующие борьбу с ним, закреплены в Конвенции об открытом море (Женева, 1958 год); Международной конвенции по охране человеческой жизни на море 1974 года (СОЛАС-74); Конвенции ООН по морскому праву 1982 года; Конвенции о борьбе с незаконными актами, направленными против безопасности морского судоходства (Римская конвенция, 1988 год); Международном кодексе по охране судов и портовых средств (ОСПС); ряде резолюций ИМО, национальных и региональных актах.

Документы определяют совокупность требований по противодействию пиратам на море. Важнейшие из них:

– устанавливают, что пиратство – это преступление международного характера;

– обязывают государства принимать меры для обеспечения безопасности судов и содействия уничтожению пиратства в открытом море;

– предусматривают законные основания для захвата пиратского судна;

– унифицируют стандарты безопасности для всех участников международных морских перевозок;

– нацеливают на предотвращение незаконного доступа на судно и минимизацию последствий в случае нападения.

Таким образом, нормативно-правовая база строится на принципе, что пиратство – это преступление, которое затрагивает всё международное сообщество. Она сочетает чёткие правовые механизмы (захват судна, универсальная юрисдикция) с необходимостью тесного сотрудничества государств, а также включает практические стандарты безопасности для экипажей и судов.

С принятием Кодекса ОСПС в 2002 году, вступившим в силу 1 июля 2004 года, в морских образовательных организациях был введен курс «Подготовка по охране для лиц, имеющих назначенные обязанности по охране». Это стандартная программа подготовки моряков, которая соответствует требованиям Международной конвенции ПДНВ (Правило VI/6, Раздел A-VI/6, таблица A-VI/6-2) и Кодекса ОСПС. Данная дисциплина относится к конвенционной подготовке, предусматривающей целенаправленную подготовку курсантов к сложной, аварийной, чрезвычайной и экстремальной обстановке [4]. На изучение курсантами этой учебной дисциплины отведено 36 часов. Из них лекций – 14 часов, 20 часов – на практические занятия и 2 часа – на итоговую аттестацию. По окончании изучения учебной программы курсанты сдают дифференцированный зачет и получают сертификат, действующий в течение пяти лет. В последующем его следует обновить путем прохождения специальной подготовки в институте повышения квалификации.

Программа дисциплины предусматривает всего две темы (т. е. 4 академических часа) на частичное изучение сущности пиратства, его структуры, характерных особенностей пиратских нападений, отношения к морякам захваченных торговых судов. В таком варианте профессиональной подготовки говорить о формировании личностной готовности каждого курсанта к грамотным и эффективным действиям при пиратских нападениях не приходится.

Интервьюирование курсантов, а также итоговая аттестация по завершении изучения дисциплины «Подготовка по охране для лиц, имеющих назначенные обязанности по охране» показало, что большинство из них хорошо знают теорию охраны судна (96%). Однако значительная часть обучающихся испытывает чувство страха и опасается растеряться в критический момент (67%).

Следовательно, формирование готовности курсантов морского вуза к противодействию пиратам на море действительно представляет собой актуальную педагогическую проблему, которую следует решить.

На основе анализа научной литературы [5; 6], опыта исследований, выполненных Т.П. Оборочан [7], Р.А. Байбаковым [8] и др., определены конкретные педагогические меры выработки у обучающихся потребной готовности:

1. Разработка сущностных положений и идей формирования готовности курсантов морского вуза к противодействию пиратам на море представляют собой ключевые концептуальные основы, которые определяют сущность этого процесса, его цели, структуру и механизмы реализации.

К важнейшим сущностным положениям следует отнести: а) *интегративный характер готовности*. Она рассматривается как сложное, системное образование, объединяющее профессиональные знания и навыки, морально-психологические качества (волевые, эмоциональные), мотивационную сферу и практический опыт. Готовность – это не просто сумма компетенций, знаний, навыков и умений, а целостное состояние личности, где все компоненты взаимосвязаны и работают на успешное выполнение задачи в условиях угрозы; б) *социально-педагогическая обусловленность*. Потребность в такой готовности продиктована реальной угрозой пиратства для международного судоходства. Общество заинтересовано в специалистах, способных обеспечить безопасность мореплавания в пиратоопасных районах Мирового океана; в) *деятельностный подход*. Готовность формируется и проявляется в процессе конкретной профессиональной деятельности. Её сущность раскрывается через модели поведения в чрезвычайной ситуации, алгоритмы действий при обнаружении угрозы, процедуры применения оружия и силовых приёмов; г) *учёт специфики морской среды*. Процесс должен учитывать особенности морской среды: изолированность, ограниченность ресурсов, высокую степень риска, необходимость слаженной работы в экипаже в стрессовых условиях.

2. *Выбор и творческое применение педагогических условий* формирования готовности курсантов морского вуза к противодействию пиратам на море. В педагогической теории и практике педагогические условия понимаются как совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, целенаправленно сконструированных мер воздействия и взаимодействий субъектов образовательного процесса, которые воздействуют на личностный и процессуальный аспекты педагогической системы и обеспечивают её эффективное функционирование и развитие (А.Х. Хушбахтов, 2015). Выбранные педагогические условия в таком исследовании позволяют целенаправленно и системно формировать у курсантов комплекс знаний, навыков, умений потребных для практической деятельности.

3. *Конструирование и апробация на практике педагогической модели* формирования готовности курсантов морского вуза к противодействию пиратам на море. Это позволит сформировать целостную и стройную систему подготовки курсантов; развить профессионально важные качества обучающихся; повысить уровень профессиональной компетентности; обеспечить практическую применимость; оценить эффективность педагогических подходов; сформировать устойчивую мотивацию будущих морских специалистов; создать методическую базу для преподавателей.

4. *Разработать и предложить обучающую целевую программу*, позволяющую вооружить курсантов новыми знаниями в сфере противодействия морскому пиратству, выработке необходимых навыков и умений эффективно действовать при обнаружении пиратов и оперативно принимать компетентные решения по отражению любых атак.

Такая целевая программа должна предусматривать:

– системность подготовки. Условия задают логику: от формирования базовых знаний и понимания угрозы – к отработке конкретных алгоритмов действий, развитию стрессоустойчивости и волевых качеств;

– развитие адаптивности. В реальной ситуации обстановка меняется стремительно. Поэтому в подготовку закладывают развитие способности быстро адаптироваться к неожиданным изменениям, гибко менять тактику, не зацикливаясь на одном «правильном» способе действий.

– практическую направленность. Через симуляции, тренажёры и кейс-методы курсанты получают опыт принятия решений в смоделированных экстремальных ситуациях, что снижает риск паники в реальном инциденте.

5. *Разработка диагностического инструментария*, обеспечивающего объективную оценку уровней готовности курсантов.

Таким образом, формирование готовности – это не просто «научить, а потом проверить», а целостный, непрерывный процесс, где теория, практика и воспитание работают в связке, чтобы в реальной ситуации курсант смог эффективно действовать в сложной обстановке при реальной угрозе нападения пиратов.

Основываясь на вышеизложенном теоретическом анализе, можем заключить, что произошедший в середине 50-х годов XX века ренессанс морского пиратства доказывает, что его антигуманная сущность не изменилась. Он был и остается крайне опасным фактором безопасности мореплавания и серьезной угрозой для моряков и пассажиров. Важнейшая задача морских вузов – всесторонне подготовить обучающихся к возможной встрече с пиратами на море. Для этого необходимо не только вооружить курсантов комплексом компетенций, знаниями, навыками и умениями четко и оперативно действовать в сложной и опасной ситуации, но и выработать у курсантов высокий уровень морально-психологической устойчивости, исключающей стресс, страх и трусость. В этом и состоит суть требуемой готовности, предусматривающей эффективную деятельность выпускника вуза в составе экипажа при плавании морского судна в пиратоопасных районах. Этим и подтверждается важность исследуемой темы, её значимость как актуальной педагогической проблемы. Для решения обозначенной педагогической проблемы следует разработать конкретные концептуальные основы, выбрать и применить необходимые педагогические условия, сконструировать педагогическую модель, определить диагностический инструментарий, а также организовать соответствующий педагогический процесс. Результат исследования определяется доказанностью важности и актуальности педагогической проблемы и предложением конструктивных педагогических мер ее решения. Полученные результаты обладают научной новизной, теоретической и практической значимостью. Они будут востребованы как для проведения педагогических исследований, так и для организации и проведения учебно-воспитательной работы с учащейся молодежью транспортных вузов России. Перспективным направлением проводимого исследования может стать обоснование совокупности педагогических условий формирования у курсантов морских вузов требуемой готовности.

Библиографический список

1. Зимин П.А., Томилин А.Н. Формирование личностной готовности курсантов морского вуза к противодействию пиратам на море: сущность и определение. *Современное образование в России и за рубежом*. 2016; № 2: 10–17.
2. Мозговой М.М. Международно-правовые аспекты борьбы с пиратством в современных реалиях. *Вопросы российской юстиции*. 2023; № 24: 497–503.
3. Уткина М.Ф. Современное морское пиратство: угроза, регионы и статистика. *Вестник Кавказа*. 2025. Available at: https://vestikavkaza.ru/articles/sovremennoe-morskoe-piratstvo-ugroza-regiony-i-statistika.html
4. Томилин А.Н., Томилина С.Н., Туктаров Р.Р. Пути совершенствования конвенционной подготовки курсантов морского университета. *Проблемы современных интеграционных процессов. Пути реализации инновационных решений*. Стерлитамак: АМИ, 2024: 37–40.
5. Томилин А.Н. К вопросу о лидерских качествах курсантов морского вуза. *Вестник ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2024; № 1 (46): 136–138.
6. Томилин А.Н. Особенности формирования готовности к лидерской деятельности у курсантов морского вуза. *Вестник ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2024; № 3 (48): 80–83.
7. Оборочан Т.П. *Формирование правовой культуры курсантов неюридических специальностей в морском вузе*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2022.
8. Байбаков Р.А. *Формирование профессиональной направленности у курсантов морского вуза на основе ценностного подхода*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Новороссийск, 2026.

References

1. Zimin P.A., Tomilin A.N. Formirovanie lichnostnoj gotovnosti kursantov morskogo vuza k protivodejstviyu piratam na more: suschnost' i opredelenie. *Sovremennoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2016; № 2: 10-17.
2. Mozgovoj M.M. Mezhdunarodno-pravovye aspekty bor'by s piratstvom v sovremennyh realiyah. *Voprosy rossijskoj yusticii*. 2023; № 24: 497-503.
3. Utkina M.F. Sovremennoe morskoe piratstvo: ugroza, regiony i statistika. *Vestnik Kavkaza*. 2025. Available at: https://vestikavkaza.ru/articles/sovremennoe-morskoe-piratstvo-ugroza-regiony-i-statistika.html
4. Tomilin A.N., Tomilina S.N., Tuktarov R.R. Puti sovershenstvovaniya konvencionnoj podgotovki kursantov morskogo universiteta. *Problemy sovremennyh integracionnyh processov. Puti realizacii innovacionnyh reshenij*. Sterlitamak: AMI, 2024: 37-40.
5. Tomilin A.N. K voprosu o liderskih kachestvah kursantov morskogo vuza. *Vestnik GMU imeni admirala F.F. Ushakova*. 2024; № 1 (46): 136-138.
6. Tomilin A.N. Osobennosti formirovaniya gotovnosti k liderskoj deyatel'nosti u kursantov morskogo vuza. *Vestnik GMU imeni admirala F.F. Ushakova*. 2024; № 3 (48): 80-83.
7. Oborochan T.P. *Formirovanie pravovoj kul'tury kursantov neyuridicheskih special'nostej v morskom vuze*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2022.
8. Bajbakov R.A. *Formirovanie professional'noj napravlennosti u kursantov morskogo vuza na osnove cennostnogo podhoda*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Novorossijsk, 2026.

Статья поступила в редакцию 07.07.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-203-207

Banko P.V., *postgraduate, senior teacher, Network Training Group at the State Maritime University named after Admiral F.F. Ushakov (Novorossiysk, Russia), E-mail: repevapolina@mail.ru*
Kasimova N.S., *postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: bed1ma@mail.ru*

TECHNOLOGY FOR ASSESSING THE EFFECTIVENESS OF IMPLEMENTING THE MODEL OF THE PEDAGOGICAL PROCESS STRATEGY. The article addresses diagnosing the effectiveness of a purposeful pedagogical process in a maritime university at the current stage of economic and political development and the integration of AI technologies into education. The purpose of the study is to develop pedagogical recommendations for assessing the effectiveness of implementing a model of the pedagogical process strategy in a maritime university. The authors use a combination of research methods, including content analysis, comparison, synthesis, modeling, and analogy. The article substantiates the need to evaluate the effectiveness of implementing innovative strategies in the educational process aimed at solving situational problems identified during the scientific and pedagogical research in order to optimize it. Based on an analysis of the concepts of A.N. Tomilin and his scientific school, basic pedagogical criteria are identified. The diagnostic technology is described: target focus, content, stages, methods of mathematical and statistical calculations, and their interpretation in the context of researching a scientific problem. It has been proven that using technology to assess the effectiveness of a model or strategy for the pedagogical process at a maritime university will enable the university to successfully navigate the adaptation period and effectively achieve its intended goal.

Keywords: **diagnostics, pedagogical strategy, pedagogical model, educational process, maritime university, pedagogical process effectiveness, pedagogical process efficiency**

П.В. Банько*, соискатель, ст. преп., Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: repevapolina@mail.ru*
Н.С. Касимова*, соискатель, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: bed1ma@mail.ru*

ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ СТРАТЕГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Статья посвящена проблеме диагностики результативности целенаправленного педагогического процесса в морском вузе на современном этапе экономико-политического развития и интеграции ИИ-технологий в образование. Целью исследования является разработка педагогических рекомендаций по оценке эффективности реализации модели стратегии педагогического процесса в морском вузе. Применён комплекс методов исследования: контент-анализа, сравнения, синтеза, моделирования и аналогии. Авторы обосновывает необходимость оценки эффективности внедрения в учебно-воспитательный процесс инновационных стратегий, направленных на решение ситуационных задач, выявленных в период научно-педагогического исследования в целях его оптимизации. На основе анализа концепций А.Н. Томилина и его научной школы выделены базовые педагогические критерии. Раскрывается технология диагностики: целевая направленность, содержание, этапы, методики математических и статистических расчетов и их интерпретация в контексте исследования научной проблемы. Доказано, что использование технологии оценки эффективности реализации модели или стратегии педагогического процесса в морском вузе позволит ему успешно пройти адаптационный период и плодотворно прийти к намеченной цели.

Ключевые слова: **диагностика, педагогическая стратегия, педагогическая модель, образовательный процесс, морской университет, результативность педагогического процесса, эффективность педагогического процесса**

Актуальность проблемы оценки эффективности реализации модели стратегии процесса формирования личности курсанта морского университета подчеркивают факторы и необходимость разрешения противоречия, выявленных в процессе научно-педагогического анализа результатов научных трудов ученых. К существенным факторам, обусловившим противоречие между потенциалом современных тестирующих программ и недостаточным методическим обоснованием их применения в процессе оценки результатов комплексного педагогического воздействия на курсантов морского вуза с целью личностно-профессионального развития, относим:

- повсеместное внедрение в образовательный процесс морских вузов цифровых средств обучения с выбором образовательных режимов: онлайн, реального времени, офлайн, смешанного, конструктивного и проч.;
- интеграцию в образовательную среду морских университетов постоянно модернизирующихся интеллектуальных симуляторов для отработки профессиональных навыков курсантов как будущих специалистов морской отрасли;
- массовое увлечение преподавателей образовательными инновациями, оказывающими существенное влияние на личность курсантов и освоение профессиональных компетенций;

− требования государственных документов и стандартов, предъявляемых к образовательному процессу в морских университетах с целью оптимизации учебно-воспитательного воздействия в соответствии с современными реалиями морской индустрии.

Объект исследования: процесс диагностики эффективности педагогического воздействия на курсантов морского вуза.

Предмет исследования: оценка эффективности реализации модели стратегии педагогического процесса в морском вузе.

Целью исследования является разработка педагогических рекомендаций по оценке эффективности реализации модели стратегии педагогического процесса в морском вузе.

Задачи исследования:

− обосновать необходимость оценки эффективности внедрения в учебно-воспитательный процесс инновационных стратегий, направленных на решение ситуационных задач, выявленных в период научно-педагогического исследования в целях оптимизации образования;

− определить базовые критерии для оценки педагогического воздействия в процессе интеграции инновационных моделей стратегий образовательного процесса в морском университете;

− представить концепцию технологии диагностики: целевая направленность, содержание, этапы, методики математических и статистических расчетов и их интерпретация в контексте исследования научной проблемы.

Методология исследования опиралась на компетентностный, аксиологический подходы, методы контент-анализа, сравнения, синтеза, моделирования и аналогии.

Результаты исследования имеют значимые научные результаты (табл. 1).

Научное исследование в педагогике предполагает необходимость оценки эффективности внедрения в учебно-воспитательный процесс инновационных моделей различных концептуальных и практико-ориентированных стратегий, направленных на решение ситуационных задач, выявленных в период научно-педагогического исследования в целях получения продуктивных педагогических воздействий. Каждый исследователь понимает по-своему термин «эффективность результата реализации педагогического процесса» и по-своему формулирует его содержание. В связи с чем для преподавателей морского вуза затруднителен выбор той или иной инновационной технологии для ее воспроизводства с получением результатов, аналогичных полученным разработчиком (автором) модели педагогического процесса.

Для дальнейшего изложения концептуальной технологии диагностики реализации модели в контексте исследуемого объекта уточним содержание ряда понятий и терминов: педагогический процесс, его результативность и эффективность.

А.А. Мерзляков и А.В. Миненко [1] рассматривают педагогический процесс как специфическое целенаправленное взаимодействие педагогов и обучающихся, обусловливающих решение образовательных задач. В то же время Н.В. Кузьмина и Ю.А. Лях [2] представляют педагогический процесс как совокупность форм, методов и приемов, направленных на развитие показателей личности и необходимых для достижения заблаговременно поставленных целей и задач.

Соглашаясь с мнением А.Н. Томилина [3], будем придерживаться формулировки, что педагогический процесс в системе образования морского университета – это трехэтапный процесс, включающий (1) педагогическое воздействие;

(2) педагогическое взаимодействие; (3) саморегулирующее творчество и личностную реализацию обучающегося.

Педагогическое воздействие – одна из характеристик педагогического процесса с активным доминированием педагога. Суть педагогического воздействия заключается в намерении преподавателя оказать влияние на волю, эмоции, поведение курсантов для того, чтобы развить или сформировать у них специфические качества для оказания содействия в достижении поставленных образовательных целей. Педагог-исследователь на основе выявленных противоречий задается целью разрешить научную педагогическую проблему и, являясь инициатором, разрабатывает модель процесса и стратегию ее реализации на основе педагогического взаимодействия. Главной целью педагогического воздействия может быть желание преподавателя преодолеть субъективные барьеры курсантов для перевоспитания, переконструирования, трансформирования личностных характеристик или моделей поведенческих действий. В педагогике существуют три функции педагогического воздействия:

(1) функция принуждения (оценка, контроль, приказы, наставление, запрет, поощрение, лишение удовольствия и пр.);

(2) функция манипуляции общественным мнением (внушение через сопоставление, обсуждение, осуждение, реклама, постановка на вид, награждение и пр.);

(3) функция развивающего содействия (собеседование, убеждение, беседа, сотворчество, сотрудничество, благодарность и пр.).

К принципам педагогического воздействия можно отнести:

− заинтересованность в достижении цели;

− учет мотивов и потенциала курсантов;

− уважительное отношение;

− оптимистический настрой на дело и пр.

Педагогическое взаимодействие предполагает сотрудничество обучающегося и преподавателя. На данном этапе в результате совместной ролевой деятельности происходит развитие или формирование критериальных показателей, на которые направлены целевые установки. В результате сотворчества все участники образовательного процесса повышают уровень компетентности в получении знаний и их применении в разных ситуациях в рамках образовательной среды морского университета. Компонентами педагогического взаимодействия являются дидактические, социально-педагогические, воспитательные функции. На педагогическое взаимодействие («преподаватели – курсанты»; «курсанты – курсанты»; «курсант – курсанты», «преподаватель – курсант» и пр.) оказывает влияние множество факторов. Перечислим лишь некоторые из них:

− мотивационная активность;

− готовность к самообразованию;

− готовность к общению;

− толерантность;

− общность целей и пр.

В настоящее время педагогическое взаимодействие реализуется в форме диалога, творческого сотрудничества, совместной деятельности. Педагогическое взаимодействие можно классифицировать:

− по целевой направленности;

− по уровню управления деятельности (развитием, формированием и пр.);

− по содержанию деятельности, направленной на достижение общей цели;

− по форме взаимодействия;

− по степени подготовленности среды, на базе которой происходит взаимодействие;

− по временному ограничению.

Саморегулирующее творчество и личностная реализация курсанта предполагают активное участие курсантов морского вуза в мероприятиях внешнего характера, то есть проводимых на базе другого образовательного учреждения, в сети Интернет; образовательных порталах; международного, межвузовского всероссийского характера; мероприятиях, организованных лично и пр. В основе саморегулирующего творчества лежат такие механизмы, как самостоятельная постановка целей; проектирование траектории действий по достижению целей; планирование результатов; формы самоконтроля, алгоритм рефлексивных действий. Для курсантов морского вуза данный этап имеет существенную ценность в связи с тем, что будущая профессиональная деятельность связана с необходимостью постоянно решать проблемы на борту корабля либо в порту как совместными усилиями, так и взяв ответственность на себя лично. В условиях морского вуза реализация компетенций курсанта осложняется иерархичностью взаимоотношений, необходимостью неукоснительного выполнения норм морского права. Важно, чтобы курсант, как будущий специалист морской транспортной отрасли, не терял своей субъектности, развивал способности к самостоятельному саморазвитию в жестких условиях морской среды. На этапе саморегулирующего творчества курсант:

− формирует учения и навыки саморегуляции;

− самостоятельно создает среду для самореализации и самовыражения;

− развивает личностный субъективизм;

Таблица 1

Научные результаты исследования

Теоретическая значимость	Практическая значимость	Новизна исследования
Педагогика морского образования пополнена: − новым понятием k-коэффициента эффективности интеграции педагогического процесса; − расширенными представлениями о возможности применения цифровых тестов в диагностической педагогической практике; − инновационной технологией оценки эффективности реализации модели стратегии педагогического процесса в морском вузе	Образовательный процесс морских университетов расширен возможностями проведения поэтапной диагностики эффективности педагогического воздействия в процессе интеграции инновационных моделей и стратегий	Разработана концепция и методические рекомендации интеграции технологии диагностики оценки эффективности реализации модели стратегии педагогического процесса в морском вузе на основе математических расчетов коэффициента результативности интеграции педагогического процесса

Таблица 2

Содержание понятий результативности и эффективности педагогического процесса

№	Результативность педагогического процесса	Эффективность педагогического процесса
1.	Степень соответствия полученных результатов изначально поставленным целям	Соотношение достигнутого результата с теми ресурсами, которые были на это затрачены
2.	Достижение запланированных результатов	Оценка оптимальности пути к достижению цели
3.	Объективные изменения, зафиксированные в процессе педагогического процесса	Объем реализации педагогических условий педагогического процесса
4.	Результативность направлена на продукт	Эффективность оценивает оптимальность процесса

- формирует самомотивацию;
- укрепляет ценностные ориентации на достижение цели в непредсказуемых условиях.

Каждый этап педагогического процесса должен сопровождаться диагностикой результативности и эффективности, которые указывают на готовность участников процесса к переходу на следующий этап.

Представим сравнительную таблицу содержания понятий «результативность» и «эффективность», составленную на основе проведенного исследования результатов научных трудов А.А. Мерзляков и А.В. Миненко [1] Н.В. Кузьмина и Ю.А. Лях [2] А.Н. Томилина [3], Д.Н. Суховская [4], Е.В. Титова [5] и др. (табл. 2).

Наиболее кратко и емко охарактеризовали эти понятия американский ученый Питер Фердинанд Друкер (1909–2005 гг.) и Джордж Макьярелло (1941–2026 гг.): «… эффективность означает «делать вещь правильно», результативность – «делать правильные вещи» [6, с. 297], т. е.:

- результативность – число, показывающее, во сколько раз повысилась самооценка исследуемых качеств личности за период педагогического процесса;
- эффективность – это оценка сопоставления истраченных ресурсов для достижения полученной результативности педагогического процесса.

В связи с тем, что ожидаемым результатом педагогического процесса является факт получения высокой результативности при минимуме затрат, можно сделать вывод: результативность является величиной, обратно пропорциональной эффективности.

Педагогический процесс считается сбалансированным в случае, если установлено некое плодотворное равновесие между оценкой показателей эффективности и оценкой показателей результативности педагогического процесса.

Перечислим функциональные особенности эффективности результата реализации педагогического процесса:

- обеспечивает возможность управления качеством педагогической деятельности;
- показывает позитивную динамику результатов самоанализа личностного развития курсантов морского вуза в процессе проведения педагогического эксперимента;
- устанавливает оценку динамики личностных проявлений критериальных показателей сформированности либо развития качеств, на которые направлено педагогическое воздействие;
- выявляет скорость перехода педагогического воздействия в педагогическое взаимодействие;
- интегрирует характеристики, которые в равной степени объединяют результативность, качество процесса, социальные последствия;
- устанавливает паритет при синтезе показателей, отражающих качество воспитательной и качество учебной деятельности.

Базовыми критериями для оценки педагогического воздействия в процессе интеграции инновационных моделей стратегий образовательного процесса в морском университете служат педагогические условия, определяющие качество образовательной среды [7].

Педагогические условия как кластер создаваемых в морском вузе возможностей для достижения поставленных целей представляют собой средства обучения, образовательную среду, комплекс мер и обстоятельств. Педагогические условия по своей форме классифицируются на психолого-педагогические (развитие личности в коллективе и комфортной для этого среде); организационно-педагогические (подбор необходимых форм организации педагогического процесса; выбор временных промежутков, выбор форм управления деятельностью; подбор образовательных ресурсов); дидактические (подбор тематического содержания педагогического процесса, выбор средств, методов, приемов педагогического воздействия и самовоспитания (саморазвития)).

Комплекс педагогических условий, ориентированный на достижение конкретной цели, имеет определенную структуру. Однако в ее состав всегда входят:

- авторские образовательные программы;
- цифровые образовательные платформы;
- комплекс учебного материала, направленный на повышение самооценки личностных качеств курсантов морского вуза;
- комплекс диагностического материала, направленный на самооценку личностных качеств курсантов морского вуза, на развитие которых ориентировано педагогическое воздействие, педагогическое взаимодействие и творческая самореализация личности.

Модель реализации педагогической стратегии достижения образовательной цели представляет собой систему комплексной структуры, содержащей цели; задачи; принципы; закономерности; педагогические условия; технологии; методы и формы обучения; программы с тематикой мероприятий; диагностику.

Инновационность каждой авторской стратегии педагогического процесса заключается в содержании ее структурных элементов. Диагностика результативности и эффективности педагогического процесса, как один из важных компонентов педагогической стратегии, может быть представлена технологией оценки эффективности ее реализации, которая предполагает общий алгоритм, независимо от его специфических особенностей.

Перечислим компоненты технологии, которые определяют ее этапы, и дадим им краткое обоснование:

- целеполагание, обязательно коррелируемое со стратегией образовательного процесса морского университета, что обеспечит минимальные затраты для решения поставленных задач;
- комплекс критериев и показателей формирования и развития личностных качеств участников педагогического процесса, которые измеримы, релевантны, объективны, необходимы и соответствуют личностным качествам специалистов морской отрасли;
- комплекс диагностических материалов и средств опроса в режиме офлайн, онлайн и реального времени в форме методик, анкет, тестов, позволяющих наиболее точно выявить комплексную самооценку формирующих качеств личности курсантов морского вуза;
- комплекс инструкций, позволяющих провести комплексный анализ эмпирического материала и его интерпретаций;
- разработка и коррекция реализации стратегии педагогического процесса в морском университете.

Наибольший интерес и массу споров ученых и исследователей вызывает ряд инструкций, позволяющих провести комплексный анализ эмпирического материала и его интерпретаций относительно обоснования эффективности реализованной стратегии в учебно-воспитательном процессе вуза. На сегодняшний день педагогика имеет в своем арсенале множество психолого-педагогических методик, содержащих комплекты тестов, утверждений, ситуативных задач, (кейсов), при помощи которых исследователь имеет возможность провести диагностику исследуемых критериальных показателей на начало проведения запланированного педагогического процесса и на его окончание.

Применение математических правил сравнения двух чисел А и В:

1) если А – В > 0, то А больше В на число равное (А – В);
2) если А / В > 1, то А больше В в (А/В) раз,

позволяет определить вид динамики в расхождениях показателей личностных качеств по каждому исследуемому критерию – позитивный, негативный. Динамика считается позитивной, если выполняется два условия: результаты, полученные на формирующем этапе педагогического процесса, превосходят результаты, полученные в начале педагогического процесса; полученные расхождения в показателях статистически значимы.

Однако позитивная динамика является лишь косвенным показателем эффективности реализованной стратегии в учебно-воспитательный процесс вуза, поскольку она не показывает степень эффективности, что немаловажно при воспроизведении педагогического процесса, и препятствует оценке результативности педагогического процесса в связи с тем, что затруднена соизмеримость качества с затраченными ресурсами для получения этого качества.

В связи с чем предлагаем ввести в педагогическую диагностику понятия «коэффициент эффективности» и «коэффициент результативности», которые могут быть вычислены по одной из формул: (1) k – максимальное значение из чисел, полученных при делении показателей, выраженных в процентах, на начало педагогического процесса на показатель, полученный в конце педагогического процесса по каждому уровню исследуемых критериальных показателей; (2) k – сумма частного, полученного при делении показателя высокого уровня, выраженного в процентах, в конце педагогического процесса на показатель высокого уровня, полученного в начале педагогического процесса по каждому исследуемому критериальному показателю, и частного, полученного при делении показателя низкого уровня, выраженного в процентах, в начале педагогического процесса на показатель низкого уровня, полученного в конце педагогического процесса по каждому исследуемому критериальному показателю.

Таблица 3

Пример результатов анализа эмпирических данных

Уровень сформированности критерия	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Начало пед. процесса	Окончание пед. процесса	k	Начало пед. процесса	Окончание пед. процесса	k
Высокий уровень	16%	32%	2	16%	17%	1,06
Средний уровень	64%	53%	0,75	64%	63%	0,98
Низкий уровень	20%	15%	15/20 = 0,75 и 20/15 = 1,3	20%	20%	1

Коэффициент сравнивается с пороговым значением – 1. Если оно больше единицы, то результат положителен, если меньше единицы, то педагогический процесс считается неудавшимся и требует существенной коррекции стратегии и пересмотра структуры и содержания модели. Выбор формулы для вычисления k зависит от многих факторов и целей, которое преследует исследователь. Если низкий уровень исследуемого показателя неизбежен, а исследователю важна динамика его высокого уровня, то рациональнее прибегнуть к применению формулы (1). Для определения коэффициента результативности педагогического процесса в тестировании принимают участие курсанты морского университета в лице респондентов, на которых направлено педагогическое воздействие: определяется степень повышения самооценки исследуемых личных качеств. Примером может послужить табл. 3.

Из которой по формуле (1):

k (ЭГ) = max (2; 0,75; 1) = 2 > k (КГ) = max (1,06; 0,98; 1)=1,06

коэффициент результативности педагогического процесса равен $k_{результ}$ = 2.

Из табл. 2 по формуле (2), следует:

k (ЭГ) = (2 + 1,3)/2 = 1,65 > k (КГ) = max (1,06 + 1)/2 = 1,03 ; $k_{результ}$ = 1,65

коэффициент результативности педагогического процесса равен 1,65.

Для определения коэффициента эффективности педагогического процесса в тестировании принимают участие все представители образовательного процесса (преподаватели, административные работники вуза, курсанты): определяется степень истраченных ресурсов в период педагогического процесса (время, финансирование, физические усилия и пр.) Для вычисления коэффициента эффективности педагогического процесса может быть актуальна табл. 4, в которой участники педагогического процесса оценивают затраты всех ресурсов для достижения цели. В таблицу заносятся средние оценки по 10-балльной системе.

Таблица 4

Пример результатов качественного анализа эмпирических данных

Педагогические условия	ОЖИДАЕМОЕ: оценка на начало педагогического процесса	ФАКТИЧЕСКОЕ: оценка на этапе окончания педагогического процесса	k
Подготовка учебных материалов	3	6	2
Подготовка оценочных материалов	8	10	1,25
Средства для организации мероприятий	5	6	1,2
Финансирование педагогического процесса	6	10	1,6
Прочее …	…	…	…

Из табл. 4 по формуле (1):

$$k_{эффект} = \max (2; 1,25; 1,2; 1,6; \ldots) = 2$$

коэффициент эффективности педагогического процесса равен 2.

Оценка эффективности реализации модели стратегии педагогического процесса определяется как среднее арифметическое коэффициента результативности педагогического процесса и коэффициента эффективности педагогического процесса:

$$k = \frac{k\,\text{эффект} + k\text{результат}}{2}.$$

Для нашего примера коэффициент эффективности реализации модели равен:

k = (2 + 2)/2=2 либо k = (1,03 + 2)/2 = 1,515.

В процессе воспроизводства педагогического процесса либо повторной интеграции педагогического процесса эффективность считается тем выше, чем выше оценка эффективности реализации модели стратегии. Модель стратегии педагогического процесса будем считать востребованной и готовой к применению в других вузах либо другими преподавателями только в случае, если оценка эффективности больше единицы.

В заключение, обобщая сказанное, важным будет подчеркнуть, что в педагогике морского образования предложенное понятие «коэффициент эффективности реализации модели стратегии педагогического процесса» и его математическое значение, полученное при использовании значений коэффициента эффективности педагогического процесса и коэффициента результативности педагогического процесса, расширит потенциал определения степени возможности воспроизводства инновационной модели педагогической стратегии. Кроме того, оно позволит проводить качественные сравнения с пороговым значением (единицей): чем правее от единицы располагается значение коэффициента эффективности, тем качественнее педагогический процесс.

Инновационная концепция технологи оценки эффективности реализации модели стратегии педагогического процесса в морском вузе повышает представления не только о возможности применения цифровых тестов на интернет-платформе образовательной среды университета, но и в диагностической педагогической практике. Поскольку проведение поэтапной диагностики эффективности педагогического воздействия в процессе интеграции инновационных моделей и стратегий позволяет своевременно установить степень необходимости реализации педагогической инновации в образовательном процессе морских университетов либо ее коррекции.

Результаты исследования:

- концепция технологии диагностики строится на базовых компонентах: целевая направленность, содержание, этапы, методики математических и статистических расчетов и их интерпретация в контексте исследования научной проблемы;
- содержание каждого компонента инновационное, соответствует требованиям современного образования и средствам обучения;
- оценка эффективности реализации модели стратегии педагогического процесса определяется как среднее арифметическое коэффициента результативности педагогического процесса и коэффициента эффективности педагогического процесса;
- внедрение технологии оценки эффективности реализации модели стратегии педагогического процесса позволяет не только объективно оценить результаты педагогической деятельности, но и разработать и откорректировать эффективные меры по повышению качества современного образования в морской отрасли.

Таким образом, разработанная концепция и методические рекомендации интеграции технологии диагностики оценки эффективности реализации модели стратегии педагогического процесса в морском вузе на основе математических расчетов коэффициента результативности интеграции педагогического процесса на современном этапе эволюционирования системы образования обеспечат новый подход к определению целесообразности и возможности реализации той или иной педагогической инновации в конкретном морском вузе с конкретно поставленными целями развития личности как субъекта будущего морского специалиста. Полученные результаты обладают научной новизной, теоретической и практической значимостью. Они представляют интерес для преподавателей морских образовательных организаций, а также для всех исследователей.

Перспективы дальнейших исследований ориентируют на целесообразность разработки, апробации и использовании диагностического инструментария, создание валидных и надежных методик, обеспечивающих объективное получения данных.

Библиографический список

1. Мерзляков А.А., Миненко А.В. Оценка эффективности реализации национальных проектов в России: результаты экспертного опроса. *Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз.* 2026; № 2-19: 56–73.

2. Кузьмина Н.В., Лях Ю.А. Эффективность работы организационно-педагогической модели в образовательной организации в условиях реализации инклюзивного образования. *Архонт.* 2025; № 3 (54): 122–129.
3. Томилин А.Н. Моделирование формирования лидерских качеств у курсантов морского вуза в процессе учебно-воспитательной деятельности. *Вестник Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2023; № 2 (43): 169–172.
4. Суховская Д.Н. Концептуализация результатов реализации педагогической технологии образовательного коворкинга. *Kant.* 2024; № 1 (50): 300–305.
5. Титова Е.В. Концепция результативности воспитания в контексте праксеологического подхода. *Школьные технологии.* 2007; № 5: 79–85.
6. Друке П., Макьярелло Дж. *Друкер на каждый день. 366 советов успешному менеджеру*. Перевод с английского А. Рыбянец. Москва: МИФ, 2013.
7. Платова Е.Д. Потенциал цифровой образовательной среды вуза в формировании метакомпетентности студентов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2024; № 1 (46)-13: 82–84.

References

1. Merzlyakov A.A., Minenko A.V. Ocenka `effektivnosti realizacii nacional'nyh proektov v Rossii: rezul'taty `ekspertnogo oprosa. `*Ekonomicheskie i social'nye peremeny: fakty, tendencii, prognoz.* 2026; № 2-19: 56-73.
2. Kuz'mina N.V., Lyah Yu.A. `Effektivnost' raboty organizacionno-pedagogicheskoj modeli v obrazovatel'noj organizacii v usloviyah realizacii inklyuzivnogo obrazovaniya. *Arhont.* 2025; № 3 (54): 122-129.
3. Tomilin A.N. Modelirovanie formirovaniya liderskih kachestv u kursantov morskogo vuza v processe uchebno-vospitatel'noj deyatel'nosti. *Vestnik Gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova*. 2023; № 2 (43): 169-172.
4. Suhovskaya D.N. Konceptualizaciya rezul'tatov realizacii pedagogicheskoj tehnologii obrazovatel'nogo kovorkinga. *Kant.* 2024; № 1 (50): 300-305.
5. Titova E.V. Koncepciya rezul'tativnosti vospitaniya v kontekste prakseologicheskogo podhoda. *Shkol'nye tehnologii*. 2007; № 5: 79-85.
6. Druke P., Mak'yarello Dzh. *Druker na kazhdyj den'. 366 sovetov uspeshnomu menedzheru*. Perevod s anglijskogo A. Rybyanec. Moskva: MIF, 2013.
7. Platova E.D. Potencial cifrovoj obrazovatel'noj sredy vuza v formirovanii metakompetentnosti studentov. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2024; № 1 (46)-13: 82-84.

Статья поступила в редакцию 02.07.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-207-210

***Kuznetsova Yu.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: julx@bk.ru*
***Kuzmenko T.A.,** postgraduate, teacher, Maritime College, Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: kosmodrom@mail.ru*

SYNERGETIC APPROACH TO TEACHING HISTORY TO MARINE COLLEGE STUDENTS: THE INFLUENCE OF CRITICAL THINKING ON DECISION-MAKING. In accordance with Russia's dynamic development strategy, there is no doubt about the relevance of the issue of the unity of self-organization and management. The modern world requires highly qualified specialists who possess not only in-depth knowledge in their professional field, but also the ability to quickly adapt to various conditions, make prompt decisions in both routine and emergency situations, think critically, and analyze their own actions. In these circumstances, the organization of the learning process based on a synergistic approach as a field of pedagogical knowledge that combines multifactorial processes of education and self-education, upbringing and self-upbringing, based on the laws of self-organization and self-development of the student's personality, appears to be particularly effective. By analyzing the scientific directions of the synergistic approach in pedagogy, the authors of this study reveal the specifics of the educational process in secondary vocational education institutions, which lies in the need to organically integrate components related to the future specialty into the content of basic subjects. The authors propose ways to form professional competencies through general education subjects, using the example of teaching history.

Keywords: **synergy, maritime specialist training, secondary vocational education, self-organization, critical thinking, individual decision-making style, historical disciplines**

***Ю.С. Кузнецова**, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: julx@bk.ru*
***Т.А. Кузьменко**, аспирант, Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: kosmodrom@mail.ru*

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ИСТОРИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН КУРСАНТАМ МОРСКОГО КОЛЛЕДЖА: ВЛИЯНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ОСОБЕННОСТИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ

В соответствии со стратегией динамического развития России не вызывает сомнения актуальность вопроса единства самоорганизации и управления деятельностью. Современный мир нуждается в высококвалифицированных специалистах, обладающих не только глубокими знаниями в своей профессиональной сфере, но и умениями быстро адаптироваться к различным условиям, оперативно принимать решения как в штатных, так и в нештатных ситуациях, критически мыслить и анализировать собственные действия. В данных обстоятельствах организация процесса обучения на основе синергетического подхода как области педагогических знаний, сочетающих в себе многофакторные процессы образования и самообразования, воспитания и самовоспитания, базирующихся на законах самоорганизации и саморазвития личности обучающегося, представляется особенно эффективной. Анализируя научные направления синергетического похода в педагогике, авторы данного исследования раскрывают специфику учебного процесса в учреждениях среднего профессионального образования, которая заключается в необходимости органично вписать в содержание базовых предметов компоненты, связанные с будущей специальностью. Предлагаются способы формирования профессиональных компетенций средствами общеобразовательных дисциплин на примере преподавания истории.

Ключевые слова: **синергетика, профессиональная подготовка морского специалиста, среднее профессиональное образование, самоорганизация, критическое мышление, индивидуальный стиль принятия решений, исторические дисциплины**

Современный мир инновационных технологий определяет необходимость подготовки специалистов, способных быстро адаптироваться к прогрессивным условиям общества. Перед высшим и средним профессиональным образованием стоит задача формирования не только успешного профессионала в сфере своей деятельности, но и одновременно личности, владеющей знаниями, умениями и навыками в различных областях, что обеспечивает ее конкурентоспособность на трудовом рынке. Реализация образовательного процесса и эффективность преподавательской деятельности в данных условиях осуществима при их многофункциональности, т. е. сочетании традиционных базовых форм, методов и содержании и инновационных, личностно ориентированных технологий, одним из которых является синергетический подход [1; 2].

Понятие «синергетика» переводится с греческого как «совместное действие» [3], что означает взаимосвязь и согласованность функционирования разнородных компонентов для образования некой структуры как целостной системы.

Научная литература дает определение синергетики как современной теории «самоорганизации, нового мировидения, связываемое с исследованием феноменов самоорганизации, нелинейности, неравновесности…» [4]. Таким образом, работоспособность единой системы во многом зависит от функционирования всех составляющих с учетом самоорганизации как обязательного условия целенаправленного взаимодействия с окружающей средой.

Анализируя такие термины, как «синергетика», «синергетический толчок», в контексте обучения принятию профессиональных решений в процессе развития и самоорганизации сложных систем произвольной природы, следует отметить следующие научные труды: в первой половине XX века исследования А.И. Богданова, Л. фон Берталанфи, Н. Винера, Анри Пуанкаре, русской и советской школы математиков и физиков (А.М. Ляпунов, Н.Н. Боголюбов, Л.И. Мандельштамм, А.А. Андронов, А.Н. Колмогоров, А.Н. Тихонов) способствовали решению важных государственно-стратегических задач. В 60–70 годы вопросы самоорганизации нашли свое отражение в научных изысканиях Г.Б. Басова, А.М. Прохорова,

Ч. Таунса, Б.П. Белоусова и А.М. Жаботинского, А.Н. Колмогорова, Ю.Л. Климонтовича, Б.Б. Кадомцева, А.А. Самарского, С.П. Курдюмова, А.С. Давыдова, Г.Р. Иваницкого, И.М. Гельфанда, А.М. Молчанова, Д.С. Чернавского и пр.

В современном мире большой прорыв в науке сделали открытия, связанные с изучением и применением искусственного интеллекта (ИИ). Исследования, методики, созданные модели естественно-научного, технического, так и социогуманитарного характера основаны на междисциплинарности и интеграции теорий использования ИИ на основе синергетического подхода при разработке различных информационных технологий, начиная с самых простейших компьютерных программ для получения справочной информации и заканчивая многоуровневыми модулями в качестве компьютерных технологий обучения (КТО), автоматизированных обучающих систем (АОС) для использования в педагогическом образовательном пространстве, важным компонентом которого является функция учителя [5; 6].

Актуальность темы статьи обусловлена методологией проектирования эффективных способов формирования у курсантов устойчивых навыков принятия профессиональных решений в условиях неопределённости. В этом контексте особую значимость приобретает междисциплинарный подход, объединяющий профессиональную подготовку и психологическое моделирование при изучении общеобразовательных предметов в учреждениях среднего профессионального образования (СПО).

Цель исследования: проектирование методики обучения курсантов морского колледжа для развития рациональных стилей принятия профессиональных решений на основе синергетического подхода через моделирование исторических ситуаций неопределённости.

Объект исследования: процесс обучения курсантов морского колледжа с учетом формирования индивидуального стиля принятия решений и критического мышления в процессе изучения дисциплины «История».

Предмет исследования: методическое сопровождение процесса обучения курсантов морского колледжа принятию решений средствами моделирования исторических ситуаций.

Задачи исследования:

– анализ терминологических подходов к определению понятия «синергетика» и его междисциплинарных модификаций;

– выбор методов подготовки курсанта СПО морской специальности к развитию навыков принятия решений и критического мышления;

– организация условий учебного процесса по дисциплинам «История», «История России», направленных на выявление, развитие и коррекцию индивидуальных стилей принятия решений;

– диагностика уровня индивидуальных стилей принятия решений у курсантов посредством Мельбурнского опросника (МОПР в адаптации Т.В. Корниловой);

– моделирование в образовательном процессе стандартных и нестандартных ситуаций через учебные исторические задания, требующие принятия решения.

Научная новизна статьи состоит в том, что на основе синергетического подхода обоснованы педагогические условия психодиагностики индивидуальных стилей принятия решений в процессе профессиональной подготовки учащихся СПО с помощью использования Мельнбурнского опросника принятия решений в рамках изучения истории.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в теоретическом обосновании методической концепции организации учебного процесса, дающей возможность использования исторических точек бифуркации в процессе изучения дисциплины «История» в качестве когнитивного тренажёра для формирования индивидуальных стилей принятия решений.

Практическая значимость результатов исследования состоит в целесообразности применения МОПР в качестве средства объективного тестирования, направленного на выявление, развитие и коррекцию индивидуальных стилей принятия решений в стандартных и нестандартных ситуациях. Развитие критического мышления способствует повышению уровня подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности.

Материалы и методы исследования: анализ научных изысканий касательно механизмов развития навыков принятия решений и критического мышления; моделирование исторических ситуаций неопределённости как способа формирования индивидуальных стилей принятия решений в процессе профессиональной подготовки курсантов плавательных специальностей; опрос и анализ полученных результатов.

Современная образовательная парадигма диктует педагогам необходимость выхода за рамки классических методик преподавания, адаптируя процесс обучения к меняющимся запросам общества и рынка труда. Особое значение приобретает адаптация преподавания общеобразовательных предметов в учреждениях среднего профессионального образования к специфике профессиональной ориентации обучающихся, что не только повышает глубину усвоения учебного материала, но и обеспечивает более качественную подготовку выпускников к профессиональной деятельности [7; 8]. Реализация данного подхода возможна в процессе интеграции общеобразовательных дисциплин с профессиональной подготовкой. В частности, такие общеобразовательные дисциплины, как «История», «История России», ранее воспринимались как отдельные дисциплины, а формируемые ими знания и навыки не всегда находили практическое применение в реальных задачах будущей профессиональной деятельности. Новые требования к универсальным компетенциям будущего специалиста повысили ценность общеобразовательных предметов, преподавание которых сегодня активно интегрируется с профессиональными курсами, обеспечивая практическую применимость знаний. Так, согласно ФГОС, для техника-судоводителя сформированные при изучении истории России общие компетенции и умения принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, нести за них ответственность (ОК 3), а также владение способностью самоорганизации собственной деятельности, выбирая типовые методы и способы выполнения профессиональных задач (ОК 2), являются неотъемлемой частью его профессии [9; 10; 11].

Интеграция синергетической парадигмы в методику преподавания истории представляет собой перспективный междисциплинарный подход. Для курсантов морских образовательных организаций развитое критическое мышление и способность к эффективному принятию управленческих решений в условиях неопределенности выступает детерминирующим фактором формирования профессиональной компетентности.

В настоящей работе предлагается методическая концепция организации учебного процесса курсантов по дисциплинам «История», «История России», направленная на выявление, развитие и коррекцию индивидуальных стилей принятия решений (СПР), развитие критического мышления и формирование способности принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, организуя и анализируя собственную деятельность посредством моделирования исторических ситуаций высокой неопределенности.

Применение синергетической парадигмы в методике преподавания истории предполагает отказ от линейного детерминизма и исторического фатализма. Исторический процесс интерпретируется как открытая, нелинейная и самоорганизующаяся система, в которой случайные отклонения в критические моменты способны инициировать необратимые макросистемные сдвиги. В этом контексте особое дидактическое значение приобретает концепция «аттракторов» – целевых векторов эволюции социума. В качестве иллюстрации данного процесса в учебном курсе могут быть рассмотрены колебания отечественной государственности между различными аттракторами на протяжении XX – начала XXI веков: от демократических тенденций 1917 года к тоталитарному аттрактору, сформировавшемуся в 1920–1930-е годы, и последующему переходу к рыночно-демократической модели в постсоветский период.

Проблема исторической альтернативности и цикличности развития среди историков и философов активно разрабатывается Л.Е. Гининым, А.В. Коротаевым (клиодинамика, макроистория), А.С. Ахиезером (ритмика исторического процесса), И.М. Савоскиной, А.Б. Зубковой, В.В. Журавлевым [12]. В работах доказывается, что историческая необходимость уступает место вероятностному выбору в точках бифуркации.

Психологические механизмы выбора в условиях риска и неопределенности, толерантность к неопределенности и рациональность исследуются в трудах Т.В. Корниловой, Д.В. Ушакова, О.К. Тихомандрицкой, а также в классических работах Д. Канемана, А. Тверски, Г. Саймона (теория ограниченной рациональности). Т.В. Корнилова в своей концепции психологии принятия решений доказывает, что СПР является интеллектуально-личностным ресурсом, поддающимся развитию. Дидактические основы создания проблемных ситуаций и моделирования исторического процесса заложены в исследованиях А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, В.В. Серикова.

Наряду с существованием различных направлений, изучающих многообразие механизмов выбора и принятия решений, насущной остается проблема синергетического анализа исторических бифуркаций с психодиагностикой индивидуальных стилей принятия решений в процессе профессиональной подготовки учащихся СПО при изучении общеобразовательных дисциплин, в частности истории. Одним из эффективных способов решения вышеуказанной проблемы является использование МОПР в качестве средства объективного тестирования и формирования индивидуального портрета психологического профиля личности, характеризующегося тем или иным уровнем сформированности готовности принятия решения [13].

Тестирование было проведено у курсантов первого курса морского профиля подготовки специальности «Судовождение» Морского колледжа ФГОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова» в рамках изучения дисциплин «История» и «История России». Ключевым методическим аспектом явился анализ исторических процессов в точках бифуркации – состояниях неустойчивости системы, когда ее дальнейшая траектория становится высокочувствительной к минимальным управляющим воздействиям. Именно в таких узлах исторического времени субъекты управления неизбежно сталкиваются с феноменом радикальной неопределенности, дефицитом достоверной информации. Данная когнитивная и операционная среда выступает причиной для актуализации индивидуальных СПР, поддающихся диагностике и педагогической коррекции. В учебном процессе синергетический метод реализуется через отказ от ретроспективного фатализма («произошло потому, что не могло произойти иначе») в пользу вероятностного анализа. Преподавание строится вокруг выявления «узлов напряжения» (бифуркаций), где флуктуации (случайные факторы) усиливались до уровня макросистемных сдвигов.

Для реализации данного подхода в практику преподавания истории курсантам предлагалась система конкретных исторических кейсов, моделирующих условия неопределенности:

– 1914–1918 гг.: вступление в войну и распад империи, переживающей глубокий системный кризис из-за потери управляемости и накопления структурных противоречий;

– 1920–1930-е гг.: выбор вектора развития (Новая экономическая политика и форсированная индустриализация) как пример жесткого административного «сужения» пространства альтернатив и перехода к тоталитарному аттрактору;

– май – июнь 1941 года: анализ управленческих решений высшего военно-политического руководства в условиях критического дефицита и противоречивости разведывательной информации (когнитивный диссонанс и сверхбдительность);

– период 1985–1991 гг.: «перестройка» и распад СССР рассматривается как прохождение государственной системы через критическую точку бифуркации. В условиях нарастающего кризиса высшее руководство страны демонстрировало неэффективные стили принятия решений: затягивало решение назревших проблем (прокрастинация), избегало персональной ответственности и действовало непоследовательно. Отсутствие четкой стратегии в итоге привело к утрате управляемости и распаду государства;

– 2020-е гг.: формирование нового многополярного миропорядка как современная точка бифуркации, требующая от специалистов навыков навигации в условиях VUCA/BANI-среды.

В современной методике преподавания истории сформирован обширный научно-методический инструментарий, направленный на развитие навыков принятия решений в условиях неопределенности. В рамках нашего исследования были применены его ключевые методы:

1. Метод контрфактического моделирования (историческая альтернативистика). Суть задания для курсантов заключается в предложении изменить одну «флуктуацию» в точке бифуркации и просчитать траекторию развития системы по принципу «что, если?». Например, по теме «Альтернативные сценарии выхода России из Первой мировой войны в феврале 1917 г.» курсанты получают «пакет документов» (донесения, часть из которых намеренно противоречива). Комплект документов Ставки Верховного Главнокомандующего: донесение начальника Штаба Верховного Главнокомандующего генерала М.В. Алексеева Временному правительству о состоянии армии (март 1917 г.), телеграмма командующего Западным фронтом генерала А.Е. Гутора о невозможности проведения запланированного весеннего наступления (апрель 1917 г.), Сводка контрразведки Ставки о пораженческих настроениях в тылу и на фронте (февраль – март 1917 г.). Задание развивает понимание причинно-следственных связей и учит оценивать риски нереализованных альтернатив.

2. Кейс-метод и исторические деловые игры (ситуационный анализ). Примером может служить моделирование работы исторического органа управления (Ставка Верховного Главнокомандующего (ВГК), Политбюро ЦК, Государственный совет) в условиях критического дефицита времени, игра «августовский путч 1991 года, распад СССР». Задание требует коллективной выработки решения при дефиците информации и развитии стратегии «бдительности».

3. Проблемно-хронологические карты и когнитивное картирование. Построение карт, отображающих не только события, но и «пространство альтернатив», а также факторы неопределенности, влиявшие на лицо, принимающее решение (ЛПР), в конкретный момент времени.

4. Метод исторической экспертизы (ролевая реконструкция). Курсант ставится в позицию лица, принимающего решение (ЛПР), опираясь только на информацию, обладаемую историческим прототипом на момент его принятия (без использования эффекта «заднего числа» / hindsight bias). Это упражнение критически важно для снижения когнитивных искажений и развития толерантности к неопределенности.

В рамках предлагаемой методики применяются четыре взаимосвязанных дидактических инструмента, представляющих собой задания, направленные на развитие навыков принятия решений в условиях неопределенности через анализ исторического опыта.

Первое задание – «Точка бифуркации: альтернативное моделирование» – демонстрирует нелинейность исторического процесса. Курсанты, выступая в роли ЛПР, анализируют реальные исторические кризисы на основе пакета документов (февраль–октябрь 1917 года: «развилка русских революций», выбор модели модернизации в 1928–1929 годах, решение о вводе войск в Афганистан в 1979 году, августовский путч 1991 года, распад СССР), содержащего как достоверные данные, так и дезинформацию. Синергетическим аспектом здесь выступает не просто выбор действия, а прогнозирование его последствий по трем сценариям: инерционному, хаотичному и оптимальному. Для курсантов со склонностью к передаче ответственности (по данным МОПР) моделируются условия полной изоляции от вышестоящего командования, что формирует навык единоличного и аргументированного выбора [14].

Второе задание – «Историческая флуктуация: роль случайности» – реализуется в формате аналитического расследования. Обучающимся необходимо выявить малое случайное событие (флуктуацию), в критический момент кардинально меняющее ход масштабного исторического процесса. Данный формат целенаправленно развивает когнитивную стратегию «бдительности», формируя понимание того, что в условиях неопределенности даже незначительная деталь может стать катализатором системных изменений.

Третье задание – «Дефицит информации» – представляет собой жестко регламентированную по времени симуляцию, моделирующую деятельность в условиях «информационного шума». Курсанты получают противоречивые донесения и должны принять управленческое решение до момента полной ясности, что отражает реальные условия профессиональной деятельности. Для обучающихся, склонных к прокрастинации, устанавливаются жесткие временные лимиты, принуждающие к оперативному выбору и предотвращающие бездействие в критической ситуации.

При выполнении четвёртого задания в качестве инструмента индивидуальной работы предлагается метод рефлексивного эссе-моделирования «Аттракторы исторического выбора». Синергетическая и психологическая суть данного задания заключается в осознании курсантом собственных когнитивных и поведенческих паттернов через призму ретроспективного анализа. Обучающемуся предлагается самостоятельно идентифицировать историческую фигуру (например, Николая II в 1917 году, представителей Временного правительства или И.В. Сталина в ключевые моменты кризисов), чье управленческое решение в условиях радикальной неопределенности вызывает либо личностную идентификацию, либо категорическое неприятие. Данный кейс выступает оптимальным дидактическим материалом для отработки когнитивной стратегии «бдительности» и развития компетенции по разграничению политических и военно-стратегических приоритетов.

В рамках анализа курсанту необходимо реконструировать психоэмоциональное и информационное состояние исторического деятеля, определив доминирующий «аттрактор» его поведения: являлся ли выбор следствием взвешенного рационального расчета, соответствующего стратегии бдительности, или результатом деструктивных реакций, таких как паника, когнитивные искажения или страх (стратегии сверх бдительности или избегания). Ключевым дидактическим элементом выступает обязательная проекция полученных исторических выводов на индивидуальный психологический профиль самого курсанта, сформированный по результатам использования МОПР. Обучающемуся необходимо критически оценить вероятность воспроизведения им аналогичных поведенческих сценариев в сопоставимых условиях дефицита информации и сформулировать конкретные механизмы саморегуляции для коррекции собственных дезадаптивных стилей.

Исследование на основе использования МОПР проводилось у курсантов первых курсов Морского колледжа ФГОУ ВО «Государственный морской университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова». В опросе приняли участие шестьдесят человек (возраст – от пятнадцати до семнадцати лет). По результатам исследования были выделены четыре индивидуальных психологических профилей личности, обладающих определенным уровнем сформированности готовности принятия решения.

Первый профиль характеризуется доминированием рациональной бдительности при минимальной выраженности дезадаптивных стратегий. Данный паттерн рассматривается как наиболее конструктивный: субъект последовательно осуществляет сбор и верификацию информации, взвешивает альтернативы и принимает на себя личную ответственность за итоговый выбор, что обеспечивает высокую результативность управленческих решений.

Второй профиль формируется за счет сочетания выраженных тенденций к избеганию и прокрастинации на фоне низкой бдительности. Подобная конфигурация свидетельствует о сформированной установке на уклонение от ответственности, что проявляется либо в систематическом откладывании момента выбора, либо в его делегировании третьим лицам. В профессиональной деятельности такой стиль создает устойчивый риск упущения критически важных временных интервалов.

Третий профиль представляет собой когнитивно-эмоциональный парадокс – одновременное наличие высокой бдительности и сверхбдительности при отсутствии избегающих тенденций. В этом случае субъект формально демонстрирует готовность к глубокому анализу ситуации, однако внутреннее напряжение и нетерпимость к неопределенности провоцируют импульсивное стремление к скорейшему завершению процесса выбора. Результатом нередко становятся поспешные решения, несоразмерные с объемом проведенной аналитической работы.

Четвертый профиль отражает тотальную дезадаптацию в сфере принятия решений: высокие значения по всем трем нерациональным шкалам («избегание», «прокрастинация», «сверхбдительность») сочетаются с критически низкой бдительностью. Субъект оказывается в состоянии перманентного когнитивного конфликта: одновременно уклоняясь от выбора, откладывает его принятие и испытывает хаотичное беспокойство, не трансформирующееся в конструктивную аналитическую активность. Данный паттерн наиболее деструктивен для профессиональной деятельности, особенно в условиях оперативной неопределенности, и требует целенаправленной психолого-педагогической коррекции.

В ходе исследования было выявлено, что 24 респондента относятся к первому профилю, 19 курсантов – ко второму, 12 обучающихся – к третьему, а 5 человек – к четвертому профилю. В дидактическом плане именно первая модель, основанная на доминировании бдительности, признается нормативным идеалом профессионального поведения. Прочие три сочетания показателей,

напротив, служат основанием для целенаправленной педагогической корректировки посредством включения курсантов в ситуации исторического выбора. Таким образом, именно бдительность как когнитивная установка коррелирует с высокой результативностью действий, минимизируя риски ошибочного выбора в кризисных ситуациях.

Одним из важных доказательств работоспособности представленной методики является правильно выстроенная система обратной связи со стороны преподавателя, которому необходимо адаптировать стандартные темы курса «Истории», «Истории России», создавая условия для принятия решений курсантами через учебные исторические задания. Так, например, при изучении темы «Великая Отечественная война» акцент смещается не на даты и карты, а на альтернативы и цену выбора. Одним из вариантов задания может быть следующее: в середине августа 1941 года немецкая группа армий «Центр» приостановила наступление на Москву и повернула танковые клинья Гудериана и Клейста на юг для охвата Киевского выступа. Перед советским командованием встал вопрос: удерживать Киев любой ценой или отвести войска за Днепр (бифуркация). Курсанту требуется рассмотреть альтернативные сценарии операции, сформулировать цену выбора.

Если у курсанта высокий балл по шкале «Избегание», ему поручаются роли исторических персонажей, которые находились в безвыходных ситуациях, но проявили твердость (например, защитники Брестской крепости). Если высокий балл по шкале «Прокрастинация», курсанту даются задания на упреждающие действия в истории (анализ превентивных мер, геополитических ходов). После решения исторического кейса проводится разбор не только по принципу «правильно/неправильно», но и по принципу процесса принятия решения. Преподаватель задает вопросы: «Почему вы ждали больше данных в условиях ограничения по времени?», «Почему вы сослались на устав в такой нестандартной ситуации?».

Применение синергетического подхода в преподавании истории позволяет перевести дисциплину из разряда «заучивания прошлого» в разряд «тренажера для мышления в условиях неопределенности». Использование результатов Мельбурнского опросника принятия решений (МОПР) позволяет сделать этот тренажер персонализированным. История предоставляет безопасную среду (sandbox), где курсант может «прожить» сотни точек бифуркации, столкнуться с хаосом исторических процессов и через анализ ошибок исторических личностей выработать у себя адаптивный стиль «бдительности» – умение рационально оценивать риски, действовать при дефиците информации и брать на себя ответственность, что является неотъемлемым компонентом будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, формирование индивидуального СПР и развитие критического мышления у курсантов в процессе изучения истории представляют собой единый педагогический процесс, в котором каждый компонент усиливает другой. Критическое мышление обеспечивает когнитивную основу для формирования рационального стиля принятия решений (бдительности), а работа с историческим материалом в синергетической парадигме создаёт уникальную образовательную среду для развития критического мышления через моделирование ситуаций неопределённости, анализ альтернатив и рефлексию принятых решений.

Интеграция психодиагностики МОПР в этот процесс позволяет перевести его из стихийного в целенаправленный, обеспечивая персонализированное развитие каждого курсанта с учётом его исходных индивидуально-психологических особенностей. Для курсантов морских образовательных учреждений, будущих специалистов, работающих в условиях повышенной опасности и неопределённости, такая интеграция приобретает особое профессиональное значение, формируя компетенции, критически необходимые для эффективной деятельности в реальных условиях мореплавания.

Отсюда следует, что дисциплины «История», «История России» при синергетическом подходе к их преподаванию перестают быть исключительно гуманитарными предметами и превращаются в междисциплинарный тренажёр, формирующий у курсантов целостную систему когнитивных, волевых и рефлексивных компетенций, необходимых как для профессиональной, так и для жизненной самореализации.

Библиографический список

1. Палатников Д.Е. Возможности применения синергетического подхода для анализа систем профессиональной подготовки педагогов. *Ярославский педагогический вестник.* 2024; № 6 (141): 98–106.
2. Мазько Е.В. Синергетика в образовании: гармония и взаимодействие. *Философия качества, созидания и исторической памяти:* сборник материалов Международных круглых столов «Евразийские ценности и историческая память», «Конвергенция экосистем и философия качества». Минск: БНТУ, 2024: 240–244.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь.* Москва: Издательский центр «Академия», 2000.
4. *Новейший философский словарь*. Составитель А.А. Грицанов. Минск: Издатель В.М. Скакун, 1998.
5. Аванесова Т.П., Кузнецова Ю.С., Святецкая О.М. К вопросу о профессиональной иноязычной подготовке морских специалистов с использованием информационных технологий в рамках практических занятий по английскому языку. *Мир науки, культуры, образования.* 2026; № 2 (117): 254–259.
6. Аванесова Т.П., Хекерт Е.В., Кузнецова Ю.С. Анализ целесообразности как основного педагогического принципа использования компьютерных технологий в процессе обучения. *Мир науки, культуры, образования.* 2026; № 1 (116): 147–152.
7. Валахов Е.Б., Годлевская Е.В. Обеспечение профессиональной направленности дисциплин общеобразовательного цикла в образовательных программах профессиональных образовательных организаций. *Инновационное развитее профессионального образования*. 2024; № 3 (43): 36–43.
8. Федосеева З.А., Меренкова Ю.Г. Внедрение профессионально направленного содержания в общеобразовательные дисциплины среднего профессионального образования: методическое сопровождение. *Инновационное развитие профессионального образования.* 2024; № 4 (44): 94–103.
9. *ФГОС Программы подготовки специалистов среднего звена по специальности 26.02.03 Судовождение.* Available at https://aumsu.ru/images/education/SV_spo/Opisanie_op.pdf
10. *Об утверждении Концепции преподавания общеобразовательных дисциплин с учетом профессиональной направленности программ среднего профессионального образования, реализуемых на базе основного общего образования.* Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 30.04.2021 г. № Р-98. Available at https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-30042021-n-r-98-ob-utverzhdenii/
11. *Федеральные государственные образовательные стандарты СПО*. Available at https://fgos.ru
12. Буданов В.Г. Синергетическая парадигма и ее творцы. *Сложность. Разум. Постнеклассика*. 2018; № 3: 56–72.
13. Корнилова Т.В. Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация. *Психологические исследования*. 2013; Т. 6. № 31. Available at https://psytests.org/coping/mdmq.html
14. Корнилова Т.В. *Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределенности и риска*. Санкт-Петербург: Издательство «Нестор-История», 2016.

References

1. Palatnikov D.E. Vozmozhnosti primeneniya sinergeticheskogo podhoda dlya analiza sistem professional'noj podgotovki pedagogov. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2024; № 6 (141): 98-106.
2. Maz'ko E.V. Sinergetika v obrazovanii: garmoniya i vzaimodejstvie. *Filosofiya kachestva, sozidaniya i istoricheskoj pamyati:* sbornik materialov Mezhdunarodnyh kruglyh stolov «Evrazijskie cennosti i istoricheskaya pamyat'», «Konvergenciya `ekosistem i filosofiya kachestva». Minsk: BNTU, 2024: 240-244.
3. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'.* Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000.
4. *Novejshij filosofskij slovar'*. Sostavitel' A.A. Gricanov. Minsk: Izdatel' V.M. Skakun, 1998.
5. Avanesova T.P., Kuznecova Yu.S., Svyateckaya O.M. K voprosu o professional'noj inoyazychnoj podgotovke morskih specialistov s ispol'zovaniem informacionnyh tehnologij v ramkah prakticheskih zanyatij po anglijskomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2026; № 2 (117): 254-259.
6. Avanesova T.P., Hekert E.V., Kuznecova Yu.S. Analiz celesoobraznosti kak osnovnogo pedagogicheskogo principa ispol'zovaniya komp'yuternyh tehnologij v processe obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2026; № 1 (116): 147-152.
7. Valahov E.B., Godlevskaya E.V. Obespechenie professional'noj napravlennosti disciplin obscheobrazovatel'nogo cikla v obrazovatel'nyh programmah professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij. *Innovacionnoe razvitee professional'nogo obrazovaniya*. 2024; № 3 (43): 36-43.
8. Fedoseeva Z.A., Merenkova Yu.G. Vnedrenie professional'no napravlennogo soderzhaniya v obscheobrazovatel'nye discipliny srednego professional'nogo obrazovaniya: metodicheskoe soprovozhdenie. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya.* 2024; № 4 (44): 94-103.
9. *FGOS Programmy podgotovki specialistov srednego zvena po special'nosti 26.02.03 Sudovozhdenie.* Available at https://aumsu.ru/images/education/SV_spo/Opisanie_op.pdf
10. *Ob utverzhdenii Koncepcii prepodavaniya obscheobrazovatel'nyh disciplin s uchetom professional'noj napravlennosti programm srednego professional'nogo obrazovaniya, realizuemyh na baze osnovnogo obschego obrazovaniya.* Rasporyazhenie Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 30.04.2021 g. № R-98. Available at https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-30042021-n-r-98-ob-utverzhdenii/
11. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty SPO*. Available at https://fgos.ru
12. Budanov V.G. Sinergeticheskaya paradigma i ee tvorcy. *Slozhnost'. Razum. Postneklassika.* 2018; № 3: 56-72.
13. Kornilova T.V. Mel'burnskij oprosnik prinyatiya reshenij: russkoyazychnaya adaptaciya. *Psihologicheskie issledovaniya*. 2013; T. 6. № 31. Available at https://psytests.org/coping/mdmq.html
14. Kornilova T.V. *Intellektual'no-lichnostnyj potencial cheloveka v usloviyah neopredelennosti i riska*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Nestor-Istoriya», 2016.

Статья поступила в редакцию 03.07.26

УДК 372.851:004 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-211-214

***Mazanko E.V.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mailsl@mail.ru*
***Zelenkov G.A.**, Doctor of Sciences (Physics, Mathematics), Senior Lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mathshell@mail.ru*

DIGITAL SOLUTIONS FOR STUDYING MATHEMATICS AT A MARITIME UNIVERSITY. The paper discusses the positive impact of digital solutions on the learning process of higher mathematics for junior cadets at a maritime university. Most young people today prefer virtual communication and use social media for this purpose. Using the capabilities of the Telegram digital platform, the "Mathematics and Video" channel was created. Its goals are to engage students in the educational process, increase motivation for learning mathematics, stimulate cognitive activity, and develop critical thinking skills. Cadets who subscribe to the channel receive videos on the topic being studied in the form of popular science presentations and/or educational video lessons. In the former case, open materials in video format from domestic and international scholars who popularize mathematics are used. In the latter case, the authors are the university faculty themselves. To analyze the channel's effectiveness, an online survey was conducted among channel subscribers. The survey results suggest that the digital solution in education, the "Mathematics and Video" Telegram channel, contributes to improving the quality and productivity of the educational process.
Keywords: **mathematics, education, digital technologies, video lessons, popular science videos**

***Е.В. Мазанько**, канд. физ.-мат. наук, доц., Государственной морской академии имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mailsl@mail.ru*
***Г.А. Зеленков**, д-р физ.-мат. наук, доц., Государственной морской академии имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mathshell@mail.ru*

ЦИФРОВЫЕ РЕШЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ В МОРСКОМ ВУЗЕ

В работе обсуждается позитивное влияние цифровых решений на процесс изучения курса высшей математики курсантами младших курсов морского университета. Современная молодежь в своем большинстве предпочитает виртуальное общение и для этой цели использует социальные сети. Применяя возможности цифровой платформы Telegram, был создан канал «Математика и видео». Его целями являются вовлечение учащихся в учебный процесс, повышение мотивации к изучению математики, активизация познавательной деятельности, развитие навыков критического мышления. В качестве сообщений курсанты-подписчики канала получают видеоматериалы по изучаемой теме дисциплины в виде научно-популярного изложения и (или) обучающего видеоурока. В первом случае используются открытые материалы в формате видеоконтента от отечественных и зарубежных ученых-популяризаторов математики. Во втором случае авторами являются сами преподаватели университета. Для проведения анализа эффективности работы канала был проведен онлайн-опрос среди его подписчиков. Результаты опроса позволяют утверждать, что цифровое решение в образовании Telegram-канала «Математика и видео» способствует повышению качества и продуктивности учебного процесса.
Ключевые слова: **математика, образование, цифровые технологии, видеоуроки, научно-популярные видео**

Тренд на цифровизацию высшего образования – это факт текущего состояния образования в современной образовательной повестке. Эксперты и представители вузов подчёркивают, что цифровые технологии уже стали неотъемлемой частью жизни. Чтобы готовить специалистов, востребованных в современном мире, вузы должны адаптироваться, внедряя цифровые инструменты в образовательный процесс и науку. Для подготовки специалистов в сфере морского транспорта, как части мировой транспортной системы, цифровая среда особенно важна. Она меняет транспортную отрасль, требуя подготовки специалистов с новыми компетенциями, открывает новые возможности, способствует совершенствованию обучения [1].

В обучении цифровые технологии используются уже давно, а их стремительный рост начался сравнительно недавно в связи с пандемией COVID-19, когда резко выросла необходимость в дистанционном образовании. Однако цифровое образование – это не только дистанционное обучение, но и система модернизации процесса обучения с использованием новейших IT-технологий как в дистанционном, так и в классическом образовании.

Можно утверждать, что в современных условиях применение цифровых технологий на младших курсах при изучении базовых дисциплин обеспечивает плавный переход к изучению специальных предметов и готовит курсантов к работе с цифровыми технологиями в научно-исследовательской деятельности.

В данной работе предлагается инновационное решение цифровизации процесса обучения по курсу высшей математики в Государственном морском университете имени адмирала Ф.Ф. Ушакова. В 2024 году на цифровой платформе Telegram был создан и использовался при изучении математики канал «Математика и видео», доступный для учащихся и тех, кто интересуется математикой [2]. На канале размещен видеоконтент от преподавателей кафедры высшей математики и физики ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, а также открытые видеоматериалы российских и зарубежных авторов, цель которых – повышение интереса студентов к дисциплине, активизация познавательной деятельности, развитие навыков критического мышления.

Объект исследования: мультимедийный канал «Математика и видео».

Предмет исследования: влияние мультимедийного канала «Математика и видео» как цифрового решения в образовании на процесс изучения курса высшей математики курсантами морского университета.

Цель настоящей работы заключается в исследовании возможностей повышения качества и продуктивности учебного процесса с помощью информационно-образовательного Telegram-канала «Математика и видео».

Для достижения намеченной цели авторы поставили задачи:

– рассмотреть функции и образовательные возможности канала «Математика и видео», созданного с использованием цифровой платформы Telegram;

– изучить и проанализировать видеоконтент, соответствующий темам, изучаемых в курсе высшей математики, размещенный на канале вместе с видеоуроками преподавателей кафедры высшей математики и физики ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова;

– оценить уровень эффективности канала «Математика и видео» при изучении математики.

Научная новизна предложенного цифрового решения в образовании на современном этапе состоит, во-первых, в применении методики, сочетающей очное обучение с цифровыми инструментами; во-вторых, в цифровой дидактике, которая учитывает специфику восприятия информации в цифровой среде и включает мобильное обучение.

Теоретическая значимость работы заключается в переходе от традиционной модели к смешанному обучению с помощью созданного канала и материалов, размещенных на нем; в развитии цифровой дидактики через использование мультимедийных материалов, повышающих качество усвоения знаний.

Практическая значимость работы состоит в том, что цифровое решение Telegram-канал «Математика и видео» позволяет адаптировать учебные курсы под скорость обучения и уровень успеваемости каждого студента, а использование мультимедийных материалов делает обучение наглядным и увлекательным.

Методы исследования: анализ научной литературы, педагогический эксперимент для оценки эффективности нового цифрового решения и опрос среди учащихся.

Сокращение академических часов в вузе, как аудиторной нагрузки, так и общих сроков освоения программ, оптимизирует учебный процесс, но несет риски для качества подготовки. Главная проблематика заключается в балансе между устареванием академических стандартов, растущей ролью самообразования и необходимостью передачи фундаментальных знаний. Одним из главных аспектов данной проблемы при изучении математики в морском вузе можно назвать снижение часов по базовым дисциплинам. Это приводит к тому, что выпускники транспортных вузов поверхностно понимают природу прикладных процессов, уступая в глубине знаний выпускникам прошлых поколений. При этом часть часов переносится на самостоятельное изучение, к которому большинство первокурсников оказываются психологически не готовы. В итоге падает общая эрудиция и степень погружения в профессию [3; 4].

Переход от классического обучения к смешанному помогает минимизировать указанные выше недостатки. Смешанное обучение объединяет живое взаимодействие с преподавателем и возможности онлайн-технологий. Такой переход делает образование более гибким, персонализированным и доступным, позволяя студентам учиться в своем темпе и в любой географической локации. При этом преподаватель по своему усмотрению может построить занятия с применением онлайн-формата. Это может быть традиционный подход, когда в аудитории учащиеся получают теоретические знания и базовые практические навыки, а для закрепления полученных знаний выполняют домашнее задания, опираясь на материал видеоуроков, либо методика «перевернутый класс» как разновидность смешанного обучения. Тогда студенты самостоятельно знакомятся с теоретической частью изучаемой темы с помощью видеолекций или учебных фильмов, а в аудитории под контролем и с помощью преподавателя решают практические задачи разного уровня сложности, участвуют в дискуссии, получают обратную связь.

Следует отметить, что какой бы ни была методика, смешанный формат требует в качестве системы управления обучением внедрение и использование единого цифрового пространства для размещения учебных материалов. Тогда

контент становится доступным обучающимся 24/7 с любых устройств, что позволяет им гибко планировать время. Такое цифровое пространство в настоящее время особенно актуальное решение как для студентов заочного обучения, так и для очников, имеющих возможность свободного посещения занятий.

Видеоконтент, предлагаемый учащимся, может быть в традиционном формате (видеолекции, видеоуроки, учебные фильмы). Могут применяться и анимационные ролики, часто использующие скрайбинг (объекты рисуются «прямо на глазах»), что очень упрощает сложные понятия, а также короткие динамичные видео (shorts), раскрывающие один узкий вопрос или лафйхаки как формат для быстрого вовлечения в изучаемую тему.

Видеолекции и учебные фильмы по высшей математике являются ценным инструментом для наглядного обсуждения изучаемых тем, визуализации абстрактных понятий (например, многомерных объектов) и формирования общего понимания предмета. Они позволяют управлять темпом обучения, просматривая интересующие фрагменты раз за разом. Основными преимуществами изучения математики по видеоматериалам можно назвать интерактивный метод представления математических объектов (динамическая визуализация), гибкость подачи материала, глубокий разбор тем, возможность многократного просмотра, независимость от местоположения. Многие математические объекты, такие как фракталы, кватернионы и другие бесконечные или парадоксальные структуры, сложно представить по тексту. Анимация в видеолекции делает их понятными.

При этом существуют и скрытые ловушки. Во-первых, просмотр лекций создает ложное чувство владения материалом, но при самостоятельной попытке решить задание возможна неудача из-за отсутствия практического опыта. Поэтому для качественного, а не поверхностного освоения предмета нельзя ограничиваться видеолекциями. Во-вторых, во время просмотра нельзя поднять руку и задать уточняющий вопрос. Если лектор допустил оговорку, можно заучить неверный факт, так как нет мгновенной обратной связи. В-третьих, высшая математика требует ведения конспектов, выведения формул, решения множества примеров. Видео без самостоятельной работы провоцирует пассивность мышления и мешает развитию логического мышления обучающегося.

Отдельного внимания заслуживают научно-популярные видео. Такие материалы содержат наглядную демонстрацию процессов, экспериментов, интервью с учеными, звуковые эффекты 3D-модели, схемы, которые визуализируют «невидимые» явления или абстрактные термины. Они превращают «сухую» теорию в живой мир, помогая преодолеть страх перед сложными понятиями; визуализируют абстрактные объекты, связывают математику с реальной жизнью и прививают интерес к предмету через интересные факты и парадоксы. Подобные ролики отвечают на извечный вопрос: «Где мне это пригодится в жизни?». Они показывают, как уравнения описывают, например, работу двигателей, движение морских судов или алгоритмы нейросетей. Живое повествование и юмор авторов доказывают, что математика – это не скучная зубрежка формул, а творческий процесс решения задач. Подобный подход преобразует академические данные в увлекательный и доступный для понимания контент. Он активно применяется в современном онлайн-образовании. Авторы каналов находят простые слова и метафоры, используют статическую и динамическую визуализацию для объяснения понятий, утверждений и объектов высшей математики, делая многие из них доступными даже для школьников.

Главную роль в создании научно-популярных фильмов играют ученые-популяризаторы. Как известно, популяризацией математики в России занимались многие деятели науки. Их целью было сделать математику понятной и увлекательной для широкой аудитории, в результате чего была создана большая библиотека книг по занимательной математике, некоторые из которых были написаны легендарным советским популяризатором науки Яковом Перельманом. Среди них – «Живая математика», «Занимательная математика» и «Занимательная физика». Эти книги, написанные еще в первой половине XX века, до сих пор остаются эталоном того, как можно объяснять сложные вещи через жизненные примеры, фокусы и парадоксы.

Назовем несколько известных современных популяризаторов математики в России:

– Алексей Савватеев – один из ученых-популяризаторов математики в стране, доктор физико-математических наук, профессор. Он ведет популярный YouTube-канал «Маткульт-привет!», читает лекции, доказывая, что математика может быть увлекательной даже для тех, кто считает себя «гуманитарием». Его книга «Математика для гуманитариев. Живые лекции» стала финалистом престижной премии «Просветитель»;

– Николай Андреев – кандидат физико-математических наук, заведующий лабораторией популяризации и пропаганды математики Математического института имени Стеклова, создатель проекта «Математические этюды», который рассказывает, используя 3D-анимации и компьютерную графику, о серьезных математических задачах и их применениях в реальной жизни. Лауреат премии Президента РФ и Золотой медали РАН за популяризацию науки;

– Борис Трушин – кандидат физико-математических наук, член жюри Всероссийской олимпиады школьников по математике, учитель высшей категории, преподаватель онлайн-школы Фоксфорд и автор YouTube-канала, где разбирает темы школьной и высшей математики;

– Андрей Райгородский – доктор физико-математических наук, профессор, специалист по комбинаторике и теории графов, соавтор книги «Кому нужна математика?». Активно работает с школьниками, руководит Летней школой «Комбинаторика и алгоритмы»;

– Константин Кноп – преподаватель и популяризатор математики, член жюри Всероссийской олимпиады школьников по математике. Научный редактор книги «Время переменных: Математический анализ в безумном мире», автор книг для кружковой математики («Взвешивания и алгоритмы», «Азы теории чисел») и администратор сообщества «Школьные математические кружки» в Facebook;

– Алексей Семихатов – доктор физико-математических наук, научный куратор Политехнического музея, лектор и автор научно-популярных фильмов, ведёт канал «Вселенная плюс» на YouTube, ведущий научно-популярных программ «Вопрос науки», «Время» на канале «Наука», лауреат премии РАН 2022 года в номинации «Лучшая научно-популярная книга о жизни ученых и логике развития науки» за книгу «Всё, что движется. Прогулки по беспокойной Вселенной», Победитель Национальной премии «Книга года – 2023»;

– проект Wild Mathing – популярный русскоязычный ресурс для изучения высшей математики и подготовки к экзаменам, который ведет преподаватель из Москвы. Автор в своих научно-популярных видео предпочитает держать фокус на образовательном контенте, формулах и анимации, сохраняя анонимность.

Цифровые технологии позволили ученым и преподавателям создавать математический научно-популярный видеоконтент, применяя динамическую визуализацию, которая преобразует абстрактные понятия и формулы в наглядные геометрические образы, графики. Она служит мощным инструментом, который помогает перевести сложные математические идеи на понятный и интуитивный язык. Визуализация облегчает понимание математических понятий, утверждений и процессов, помогает перейти от наглядно-образного к логическому мышлению, позволяет увидеть закономерности, которые сложно заметить, глядя только на формулы, и развивает пространственное мышление, необходимое при изучении многих дисциплин.

Акцент на отработку практических навыков решения заданий делается в видеоуроках. Они ускоряют усвоение сложного материала благодаря визуализации, возможности пересматривать непонятные моменты и заниматься в индивидуальном темпе. Контроль темпа – еще один положительный аспект при отработке материала с помощью видеоуроков. Учащийся может остановить видео или пересмотреть сложный фрагмент несколько раз, чтобы точно уловить суть решения. Видеоуроки служат отличным дополнением к аудиторным занятиям, помогая глубже разобраться в методах решения и логике вычислений.

В числе преимуществ видеоуроков следует отметить доступность материала. Изучение тем из любой локации особенно полезно в случае болезни, при пропуске занятий и в период подготовки к экзаменам.

Применение канала «Математика и видео» при изучении математики

В транспортных учебных заведениях математика является базовой дисциплиной всех инженерно-технических специальностей. Без современной математики был бы невозможен прогресс в различных областях человеческой деятельности. Но не всем обучающимся легко дается математика. Причинами «боязни» предмета и неуверенности в своих силах могут быть пропуски в школьных познаниях по математике. В настоящей работе предлагается педагогический прием, дающий возможность изменить отношение учащихся к предмету, используя цифровые технологии в образовании в контексте мироощущения Z-поколения, его интересов, способностей и возможностей [5; 6].

Основная идея настоящей работы заключается в рассмотрении эффективных и современных технологий для совершенствования образовательного процесса, благодаря чему учащиеся (курсанты, студенты) включаются в активную деятельность. Telegram – цифровая платформа, которая славится созданием личного аккаунта или канала на свой вкус, хранением неограниченного количества файлов и контента, удобной навигацией с помощью хештегов, компактным размещением информации, где пользователь не теряется в бесконечной ленте новостей. Каналы – это чаты, позволяющие отправлять сообщения пользователям, подписанным на него. Используя эти возможности, для погружения в предмет «Математика» и мотивации к его изучению был образован Telegram-канал «Математика и видео». Его целями стали, во-первых, яркая и понятная подача информации, педагогическая адаптация, а во-вторых, переход от традиционного обучения к смешанному благодаря использованию цифровых решений [7; 8].

Основные задачи канала:

– повышение мотивации к изучению математики;
– активизация познавательной деятельности;
– развитие навыков критического мышления;
– наглядность материала;
– доступность материала в онлайн-формате.
– развитие навыков самореализации у студентов;

«Математика и видео» - это канал, участниками которого являются курсанты ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова младших курсов нескольких специальностей. Организаторами канала стали преподаватели кафедры высшей математики и физики. Начальный экран демонстрирует разбивку по темам для удобного поиска информации внутри ленты. Темы соответствуют специальностям ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова: «Судовождение», «Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики», «Информационные системы и технологии», «Информационная безопасность», «Управление водным транспортом и гидрографическое обеспечение судоходства» (рис. 1).

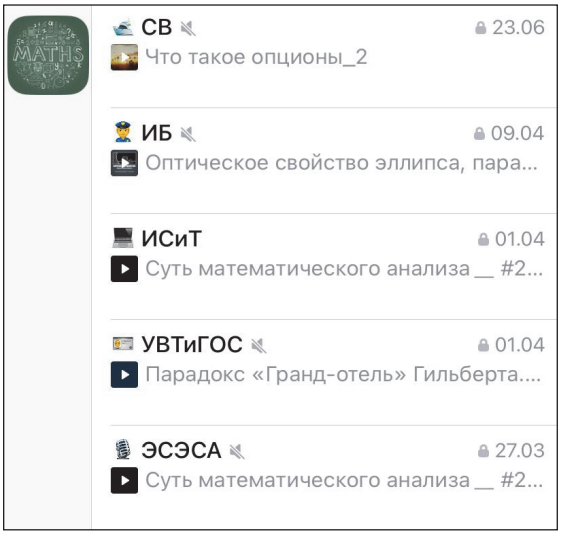


Рис. 1. Навигация канала «Математика в видео»

Учащиеся могут получить доступ к информационно-образовательному Telegram-каналу при переходе по ссылке-приглашению или QR-коду. В описании настоящего канала перечислены ссылки на YouTube-каналы авторов – создателей видеоконтента. Публикации представляют собой видеоуроки от преподавателей ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова кафедры высшей математики и физики, научно-популярные видео российских и зарубежных авторов, благодаря которым учащиеся могут увидеть виртуальные решения задач, наблюдать за развитием логической цепочки рассуждений (рис. 2) [2].

Все опубликованные материалы сохраняются в архиве канала, что позволяет пользователям возвращаться к ним в любое время. Используя систему тегов с номерами семестров и разбивку по темам для удобного поиска информации внутри ленты, подписчики легко находят нужную информацию (рис. 2). Навигация канала, организованная таким образом, обеспечивает четкую систему подачи материала.

Видеоконтент размещается администраторами канала, которыми могут быть ответственные учащиеся групп, назначенные преподавателем. Такое решение позволяет курсантам стать еще более активными участниками образовательного канала в частности и учебного процесса в целом.

Пользователи, присоединившиеся позже, могут посмотреть любой мультимедийный файл независимо от своей специальности. Тем самым учащиеся имеют возможность расширять собственный кругозор изучаемого предмета. Также настройки социальной сети позволяют подписчикам быть в курсе о размещении новых материалов только в своей группе, отключив уведомления от групп других специальностей [2].

Коммуникация и вовлечение участников реализованы с помощью реакций (эмодзи) (рис. 2), учитывая, что этот быстрый способ обратной связи без необходимости писать текст очень популярен среди современной молодежи.

Образовательные материалы размещаются на канале с учетом последовательности тем изучаемой дисциплины.

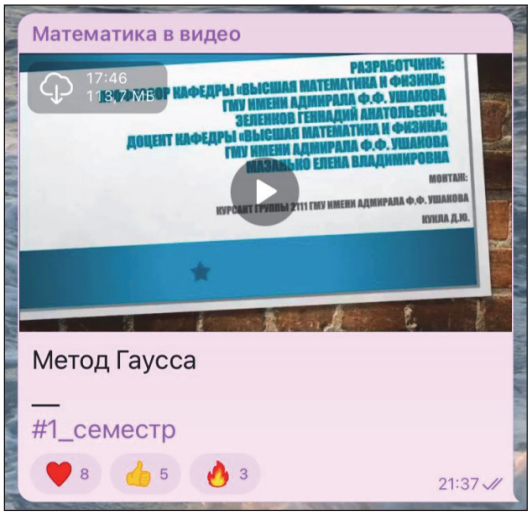


Рис. 2. Пример публикации видеоконтента

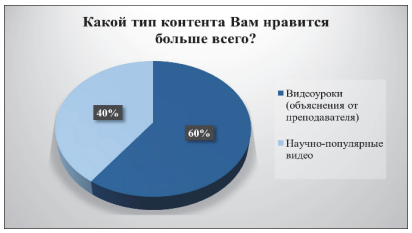


Рис. 3–8. Диаграммы результатов опроса

Авторы настоящей работы поставили цель оценить продуктивность и полезность канала «Математика и видео» при изучении курса высшей математики. Для реализации исследования в 2025 году был проведен опрос среди подписчиков о пользе канала, выполнен анализ его содержания и результатов. В опросе приняло участие 39 подписчиков канала учащихся 1–2 курсов [2]. Курсантам были заданы следующие вопросы:

– Какова Ваша цель подписки на канал?
– Какой тип контента Вам нравится больше?
– Как часто Вы смотрите материалы на канале?
– Насколько полезными Вы считаете видео, публикуемые на канале?
– Как Вы оцениваете уровень сложности материала на канале?
– Считаете ли Вы дальнейшее продвижение канала целесообразным?

Также была предоставлена возможность оставить свои комментарии по поводу улучшения канала. Ниже в диаграммах представлены ответы на предложенные вопросы (рис. 3–8).

По итогам проведения опроса о пользе канала в обучении были определены результаты:

– канал формирует мотивацию к изучению математики,
– улучшает навыки критического мышления,
– способствует наглядности материала;
– позволяет курсантам преодолеть страх неудачи и боязнь данной дисциплины, что сказывается на их хорошей успеваемости и уверенных ответах на занятиях и на сессии.

Стимулом курсантов подписки на канал является помощь видеоуроков в подготовке к экзаменам и зачётам, пополнение и закрепление знаний. Учащиеся более ценят видеоуроки от преподавателей университета с авторским звуковым сопровождением и объяснениями материала. Также были проанализированы комментарии респондентов и определены дальнейшие перспективы продвижения канала [2].

В заключение можно с уверенностью сказать, что цифровое решение Telegram-канал «Математика и видео» как вид образовательной медиадеятельности успешно реализовано.

Кроме того, эффективность такого подхода преподавания демонстрирует вовлеченность и заинтересованность курсантов, уже закончивших изучение курса дисциплины «Математика». Абсолютное большинство студентов-подписчиков, переходя на старшие курсы, остались активными участниками канала «Математика и видео», просматривающими вновь появляющиеся материалы, отмечая их «реакциями».

Как цифровое решение в образовании, канал «Математика и видео» направлен на повышение качества, доступности и продуктивности обучения через развитие цифровых навыков и автоматизацию рутинных задач. Он обеспечивает свободный доступ к контенту, улучшает взаимодействие между участниками процесса и создает современную интерактивную среду.

Если раньше цифровые решения рассматривались как средство визуализации (слайды, видео), то канал «Математика и видео» является единой структурированной экосистемой, объединяющей цифровые технологии, образовательный контент, технические средства и педагогические методы для обеспечения качественного и доступного образования. Следовательно, с помощью канала создана целостная цифровая образовательная среда, что является научной новизной в использовании цифровых решений в образовательной сфере на современном этапе.

Цифровые технологии значительно преобразили образовательный процесс, став посредником между поколениями. Сегодня образование представляется пространством активного взаимодействия различных возрастных групп посредством информационных платформ, мобильных приложений и облачных серверов, позволяя преодолевать традиционные барьеры коммуникации и способствовать обмену знаниями и опытом. Новейшие образовательные системы строятся таким образом, чтобы эффективно интегрировать опыт преподавателей старшего возраста с инновационными методами и инструментами, предпочитаемыми молодежью. Следовательно, поставленные задачи выполнены, цель достигнута; обоснована научная новизна исследования, доказана теоретическая и практическая значимость.

Предложенное цифровое решение может быть использовано всеми участниками образовательного процесса вузов, сузов и иных учебных заведений. В перспективе развития предложенного цифрового решения в связи с блокировкой платформы Telegram в настоящее время возникла идея организации аналогичного сообщества в сети «ВКонтакте».

Библиографический список

1. Лобачев С.Л. Перспективная форма организации подготовки кадров для транспортной отрасли в условиях ее цифровизации. *Интеллектуальные транспортные системы*: материалы Международной научно-практической конференции. Москва: Российский университет транспорта, 2022: 559–566.
2. Крестьянова Д.Д., Мазанько Е.В. Применение цифровой платформы в образовании при изучении математики. *Фундаментальные идеи, математические методы и их практическое применение в решении прикладных задач транспортной отрасли*: межвузовский сборник научных работ. Курск: Российский университет транспорта (МИИТ), 2026: 114–118.
3. Демидова И.Н. Современные проблемы изучения математических дисциплин в техническом вузе в условиях сокращения учебных часов. *Актуальные проблемы теории и практики обучения физико-математическим и техническим дисциплинам в современном образовательном пространстве*: сборник статей V Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Курск: Курский государственный университет, 2021: 57–59.
4. Томилин А.Н. Педагогические пути активизации интереса у курсантов к конвенционной подготовке. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 3 (112): 129–131. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-129-132.
5. Кулакова А.Б. Поколение Z: теоретический аспект. *Вопросы территориального развития.* 2018; № 2 (42): 6. DOI 10.15838/tdi.2018.2.42.6.
6. Титаренко Л.Г. Цифровая трансформация, цифровые разрывы и модернизация высшего образования. *Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология*. 2022; № 2: 26–32.
7. Терентьева Е.В., Аргунов Г.О. Функции и сервисы Телеграм-канала как инструмента развития российской информационно-образовательной среды. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (111): 87–89. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-87-89.
8. Мугидова М.И., Исаева А.С., Рамазанова Д.А. Инструмент формирования межкультурной компетенции студентов при обучении русскому языку: аспекты цифрового общения. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (111): 356–359. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-356-359.

References

1. Lobachev S.L. Perspektivnaya forma organizacii podgotovki kadrov dlya transportnoj otrasli v usloviyah ee cifrovizacii. *Intellektual'nye transportnye sistemy*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Rossijskij universitet transporta, 2022: 559-566.
2. Krest'yanova D.D., Mazan'ko E.V. Primenenie cifrovoj platformy v obrazovanii pri izuchenii matematiki. *Fundamental'nye idei, matematicheskie metody i ih prakticheskoe primenenie v reshenii prikladnyh zadach transportnoj otrasli*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh rabot. Kursk: Rossijskij universitet transporta (MIIT), 2026: 114-118.
3. Demidova I.N. Sovremennye problemy izucheniya matematicheskih disciplin v tehnicheskom vuze v usloviyah sokrascheniya uchebnyh chasov. *Aktual'nye problemy teorii i praktiki obucheniya fiziko-matematicheskim i tehnicheskim disciplinam v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve*: sbornik statej V Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoj konferencii. Kursk: Kurskij gosudarstvennyj universitet, 2021: 57-59.
4. Tomilin A.N. Pedagogicheskie puti aktivizacii interesa u kursantov k konvencionnoj podgotovke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 3 (112): 129-131. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-129-132.
5. Kulakova A.B. Pokolenie Z: teoreticheskij aspekt. *Voprosy territorial'nogo razvitiya.* 2018; № 2 (42): 6. DOI 10.15838/tdi.2018.2.42.6.
6. Titarenko L.G. Cifrovaya transformaciya, cifrovye razryvy i modernizaciya vysshego obrazovaniya. *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya*. 2022; № 2: 26-32.
7. Terent'eva E.V., Argunov G.O. Funkcii i servisy Telegram-kanala kak instrumenta razvitiya rossijskoj informacionno-obrazovatel'noj sredy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 2 (111): 87-89. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-87-89.
8. Mugidova M.I., Isaeva A.S., Ramazanova D.A. Instrument formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii studentov pri obuchenii russkomu yazyku: aspekty cifrovogo obscheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 2 (111): 356-359. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-356-359.

Статья поступила в редакцию 26.05.26

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-214-219

***Evdokimova N.N.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Volga State Transport University (Samara, Russia), E-mail: evdok22@mail.ru*
***Rudina T.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volga State Transport University (Samara, Russia), E-mail: yatanya2005@yandex.ru*
***Arkhipova N.A.**, senior teacher, Volga State Transport University (Samara, Russia), E-mail: arkipova_n_a@mail.ru*

A PROBLEM-BASED APPROACH TO TEACHING MATHEMATICS TO STUDENTS OF A RAILWAY UNIVERSITY IN THE FORMATION OF GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCIES. The article discusses the application of problem-based learning technology in mathematics classes in order to develop general professional competencies. The relevance of this research is due to the need for a competency-based approach to training future specialists. The purpose of this article

is to explore and analyze the methods of applying problem-based learning technology. The authors believe that it is appropriate to use the problem-based learning method not only in lectures, practical classes, and independent work, but also during the current and final assessment of students' knowledge. The article shows that the implementation of a problem-based approach to studying the discipline "Mathematics" allows forming general professional competencies among students in the field of study 38.03.01 "Economics" at the Volga State Transport University. Professional-oriented mathematical problems serve as a means of forming general professional competencies. In this work, examples of professional-content tasks formulated in the form of a test are presented for some sections of higher mathematics. Tasks of this type allow us to assess the degree of formation of general professional competencies of students. The presented results and conclusions of the study will be useful for university teachers who are interested in improving the effectiveness of teaching this discipline.

Keywords: **general professional competencies, problem-based learning, problem situation, professionally oriented tasks, discipline "Mathematics"**

***Н.Н. Евдокимова**, канд. физ.-мат. наук, доц., Приволжский университет путей сообщения, г. Самара, E-mail: evdok22@mail.ru*
***Т.В. Рудина**, канд. пед. наук, доц., Приволжский университет путей сообщения, г. Самара, E-mail: yatanya2005@yandex.ru*
***Н.А. Архипова**, ст. преп., Приволжский университет путей сообщения, г. Самара, E-mail: arkipova_n_a@mail.ru*

ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ВУЗА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

В данной статье рассматривается вопрос применения технологии проблемного обучения на занятиях по математике с целью формирования общепрофессиональных компетенций. Актуальность исследования обусловлена необходимостью применения компетентностного подхода к обучению будущих специалистов. Целью данной статьи является исследование и анализ методов применения технологии проблемного обучения. Авторами представляется целесообразным использование метода проблемного обучения не только на лекционных и практических занятиях и в самостоятельной работе, но и во время текущего и итогового контроля знаний обучающихся. В статье показано, что реализация проблемного подхода к изучению дисциплины «Математика» позволяет решать вопросы формирования общепрофессиональных компетенций у обучающихся по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» Приволжского государственного университета путей сообщения. Средством формирования общепрофессиональных компетенций выступают профессионально направленные математические задачи. В данной работе по некоторым разделам высшей математики приводятся примеры задач профессионального содержания, сформулированные в виде теста. Задачи такого типа позволяют оценить степень сформированности общепрофессиональных компетенций обучающихся. Представленные результаты и выводы исследования будут полезны преподавателям вузов, заинтересованным в повышении эффективности преподавания данной дисциплины.

Keywords: **общепрофессиональные компетенции, проблемное обучение, проблемная ситуация, профессионально-направленные задачи, дисциплина «Математика»**

В настоящее время основным условием будущей успешной профессиональной деятельности обучающихся является сформированность всех видов компетенций. Введение новых стандартов, использование новой терминологии и ориентация на профессию требуют пересмотра традиционных подходов к обучению. В образовании ключевую роль играет не только передача знаний, но и стимулирование личностного развития студентов, которые способны к эффективной работе по специальности и готовы к профессиональному росту. Требования к результатам образования сформулированы в виде компетенций, что указывает на необходимость реализации компетентностного подхода к обучению будущих специалистов [1]. При этом компетенция включает совокупность взаимосвязанных личностных качеств (знаний, умений, навыков), которые необходимы выпускнику в его будущей профессиональной деятельности. В связи с этим важно развивать у них способность анализировать ситуации, выявлять проблемы и находить пути их решения. В контексте математического образования это означает не только усвоение формул и алгоритмов, но и умение применять их для решения профессиональных задач [2].

В последние годы вопрос формирования общепрофессиональных компетенций в процессе изучения математических дисциплин для разных специальностей и направлений подготовки рассматривали, например, исследователи Г.Г. Крашенинникова, К.А. Логун, С.В. Щеглова для обучающихся по специальности 21.05.04 Горное дело; Н.В. Щукина, О.Б. Смирнова – для обучающихся по направлению подготовки 35.03.04 Агрономия; О.М. Лесковченко – для студентов по направлениям подготовки 05.03.06 Экология и природопользование, 35.03.08 Водные биоресурсы и аквакультура, 19.03.03 Продукты питания животного происхождения [3; 4; 5]. Педагогический опыт авторов в преподавании математики в вузе и опыт коллег, занимающихся подобной проблематикой, показывает, что практико-ориентированные задачи при введении проблемного обучения в образовательный процесс при изучении математики являются основным средством, позволяющим оценить уровень сформированности соответствующих индикаторов ОПК.

В соответствии с ФГОС 3++ в результате освоения дисциплины «Математика» у бакалавров направления подготовки 38.03.01 Экономика Приволжского государственного университета путей сообщения должна быть сформирована следующая общепрофессиональная компетенция: обучающийся способен осуществлять сбор, обработку и статистический анализ данных, необходимых для решения поставленных экономических задач (ОПК-2). Индикатор этой компетенции: обучающийся применяет методы высшей математики для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-2.1).

Целью данной статьи является исследование и анализ методов применения технологии проблемного обучения и их влияния на формирование общепрофессиональных компетенций при изучении дисциплины «Математика» обучающимися направления подготовки 38.03.01 Экономика в Приволжском государственном университете путей сообщения.

Объектом исследования является структура и содержание проблемных ситуаций в ключе профессионально ориентированных задач, сформулированных на изучаемом материале преподаваемой дисциплины «Математика».

Предмет исследования – процесс формирования общепрофессиональных компетенций у обучающихся с применением технологий проблемного обучения.

Задачи исследования:

1) теоретический анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы, а также рассмотрение теоретических аспектов и специфики применения проблемного обучения в системе педагогических технологий;

2) статистическая обработка экспериментальных данных. В ходе экспериментальной работы необходимо провести апробацию тестовых заданий по дисциплине «Математика» проблемно-прикладного содержания и проанализировать полученные результаты с точки зрения сформированности общепрофессиональных компетенций.

Научная новизна проведённого исследования заключается в методической разработке и экспериментальном обосновании проблемного подхода к обучению при изучении дисциплины «Математика» с целью формирования у обучающихся общепрофессиональных компетенций.

Теоретическая значимость исследования состоит в обосновании интеграции проблемного обучения в учебный процесс при изучении математики.

Практическая значимость работы заключается в том, что раскрыта технология применения проблемного подхода к обучению как средства формирования общепрофессиональных компетенций обучающихся на занятиях по математике. По некоторым разделам математики авторами разработаны и изданы учебные пособия, которые могут быть использованы преподавателями вузов в образовательном процессе [6; 7].

Считаем, что наиболее эффективным подходом, позволяющим достичь сформированности данной компетенции у обучающихся, является применение на занятиях по математике методов проблемного обучения. Основная задача, которая стоит перед преподавателем, – организовать проблемные ситуации таким образом, чтобы у обучающихся возникла потребность в приобретении новых знаний для их решения. Данный подход способствует более глубокому усвоению материала, развитию навыков самостоятельной поисковой работы, коммуникации и коллективного взаимодействия. При этом цель проблемного обучения считается достигнутой, если у обучающихся формируются прочные знания изучаемой дисциплины, развиваются творческие способности, повышается мотивация к обучению в целом. Деятельность преподавателя в условиях проблемного обучения заключается в следующем: во-первых, он создаёт проблему, во-вторых, предлагает обучающимся найти пути решения проблемной ситуации, затем проводит проверку предложенных гипотез и обобщает результаты. Обучающиеся при этом становятся активными участниками процесса: они осознают противоречия, формулируют проблему, выдвигают гипотезы, проводят эксперименты, анализируют результаты. При разработке проблемных ситуаций преподавателю необходимо руководствоваться следующими правилами: базироваться на имеющихся знаниях и умениях студентов, учитывать целевые знания и умения, которые требуется приобрести, и вызывать интерес к усвоению материала.

На занятиях с применением проблемного обучения можно выделить следующие основные этапы: осознание проблемной ситуации, её анализ, формулирование проблемы и поиск путей её решения, а также проверка полученного решения. Проблемные ситуации возникают при несоответствии новых знаний уже известным, в новых условиях использования изученного материала или при выборе наилучшего способа решения из множества возможных. Существует несколько способов создания проблемных ситуаций, таких как постановка задач, анализ фактов, сравнение и противопоставление, организация межпредметных связей и другие [8].

Идеи проблемного обучения не новы, и многие педагоги прошлого занимались вопросами поиска путей преобразования процесса обучения таким образом, чтобы он мог максимально развивать умственные способности обучающихся. Это работы Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского и других. Теория проблемного обучения нашла своё отражение в работах отечественных учёных, таких как С.Л. Рубинштейн, Н.А. Менчинская, Т.В. Кудрявцев, а также педагогов М.И. Махмутова и А.М. Матюшкина. Были определены содержание, методы организации и условия для успешного внедрения проблемного обучения в образовательный процесс [9]. Изначально в основе проблемного обучения заложен принцип проблемности, предполагающий решение проблемных ситуаций, предложенных преподавателем при изложении учебного материала. Если рассматривать способы создания проблемных ситуаций (по М.И. Махмутову), то можно выделить проблемные ситуации, которые побуждают обучающихся к теоретическому разъяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними; к процессу анализа фактов и явлений действительности, которые порождают противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах [10].

Если провести анализ проблемной ситуации с целью выяснить, что в ней известно, а что неизвестно, и проанализировать возможные варианты её решения, то проблемная ситуация становится проблемной задачей.

Следует отметить, что применение проблемных задач в процессе преподавания специальных дисциплин способствует повышению качества профессиональной подготовки студентов. Так считают Л.В. Горская, Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов, И.И. Гольдини и другие ученые. В частности, Т.В. Кудрявцев в своем исследовании приводит теоретическое обоснование необходимости применения проблемных задач в процессе подготовки специалистов по техническим специальностям, так как при их решении создаются ситуации, приближенные к реальным производственным задачам. Значительный вклад в процесс становления теории проблемного обучения применительно к профессиональному образованию внесли такие ученые, как И.Я. Лернер, А.А. Кыверялг, М.А. Беляев, З.А. Решетова и другие [11].

На сегодняшний день практическая потребность в наличии проблемных задач по конкретным дисциплинам существует объективно, в том числе по предметам математического цикла для экономических направлений.

Традиционно занятия в технических вузах проходят в форме лекций и практических занятий. Каждый семестр заканчивается промежуточной аттестацией. Если рассматривать учебный процесс с точки зрения проблемного обучения, то уже при изложении лекционного материала преподаватель моделирует проблемные ситуации, предлагает способы их решения, может порекомендовать изучить необходимую литературу. У обучающихся при этом есть возможность задать уточняющие вопросы. В дальнейшем при подготовке к сдаче экзамена или зачёта обучающемуся необходимо будет решить проблемные задачи, поставленные преподавателем в ходе лекции. При этом предложенные задачи могут быть не только математическими, но и профессионально направленными. В своей практической деятельности авторы статьи делят профессионально направленные задачи на следующие группы:

1) теоретические – задачи, применяемые на лекциях.

Эти задачи разделяются по уровням сложности:

а) первый уровень – задания, с помощью которых проверяют знание формул и математических понятий;

б) второй уровень – задания, с помощью которых проверяют правильность выбора необходимой формулы, метода;

в) третий уровень – задания на составление профессионально направленной задачи, которая решается методами изучаемой темы. Задания третьего уровня проверяются на промежуточной аттестации;

2) практические – задачи для решения на практических занятиях.

Задачи этой группы тоже разделяем на три уровня сложности:

а) первый уровень – профессионально направленные задачи на применение формул, математических понятий и определений;

б) второй – задачи, в которых нужно построить математическую модель и выбрать способ решения;

в) третий – задачи, в которых нужно не только построить математическую модель и решить ее наиболее оптимальным способом, но и провести анализ, сделать выводы;

3) задания для самостоятельной работы. Задания этой группы состоят из математических задач и задач профессионально направленного содержания, предназначенных для самостоятельной подготовки к промежуточной аттестации;

4) задания для промежуточной аттестации.

Приведем примеры вопросов и заданий, которые предлагается выполнить обучающемуся после изложения теоретического материала на лекции по разделу математики «Теория вероятностей», размещенной в подразделе «Повторные испытания»:

1. В чем отличие и сходство в использовании формул Бернулли, Муавра-Лапласа и Пуассона для решения задач теории вероятностей?

2. Каждой из задач поставить в соответствие формулу для ее решения.

Задачи:

А. Страховая компания заключила 80 000 договоров имущественного страхования. Вероятность наступления страхового случая по договору в течение года составляет 4%. Найти вероятность, что таких случаев будет ровно 4 000.

Б. Банк выдает 5 кредитов. Вероятность невозврата кредита равна 0,2 для каждого из заемщиков. Найти вероятность невозврата ровно четырех кредитов.

В. Вагоноремонтный завод отправил на базу 10 000 стандартных изделий. Среднее число изделий, повреждаемых при транспортировке, составляет 0,02%. Найти вероятность того, что из 10 000 изделий будет повреждено 3.

Г. По результатам проверок налоговыми инспекциями установлено, что в среднем каждое второе предприятие региона имеет нарушения финансовой дисциплины. Найти вероятность того, что из 1000 зарегистрированных в регионе предприятий имеют нарушения финансовой дисциплины 480 предприятий.

Формулы:

1) формула повторных испытаний Бернулли;

2) формула Пуассона;

3) локальная теорема Муавра-Лапласа;

4) интегральная теорема Муавра-Лапласа.

3. В каких опытах для определения вероятности используется формула Бернулли? Поясните смысл формулы и смысл входящих в нее величин. Составьте профессионально направленную задачу экономического содержания на применение формулы Бернулли.

Обучающиеся, которые выполняют третье задание, получают дополнительные баллы при прохождении промежуточной аттестации.

На практических же занятиях обучающиеся совместно с преподавателем находят решения задач профессионально направленного содержания, представленных по уровням сложности нахождения решения.

Задача 1 (1 уровень сложности).

Суточный расход материала А на электроремонтном заводе является случайной величиной, имеющей нормальное распределение с параметрами: средний расход 8 т., среднеквадратическое отклонение 1,5 т.

Определить вероятность того, что расход материала в ближайшие сутки:

а) не превысит 7,55 т.;

б) будет не менее 8,9 т.;

в) будет находиться в пределах от 7,55 до 10,1 т. ($7{,}55 \le x \le 10{,}1$).

Анализ задачи.

Данная задача решается с помощью непосредственного применения соответствующей формулы нахождения вероятности попадания случайной величины в заданный интервал.

При помощи подобных задач закрепляются знания обучающихся по теме «Нормальное распределение случайных величин» в применении к профессиональным процессам.

Задача 2 (2 уровень сложности).

Годовая потребность локомотивного депо в материале составляет 8 000 единиц. Расход материала равномерный во времени. Цена единицы материала 8 ден. ед., годовые складские расходы по содержанию материала в запасе составляют 2% его цены; расходы на поставку одной партии материала не зависят от величины партии поставки и составляют 40 ден. ед.

Определить:

а) оптимальную величину партии поставки;

б) оптимальное количество рейсов (количество завозимых партий);

в) оптимальный средний уровень запаса;

г) минимум суммарных годовых расходов по приобретению и хранению материала.

Анализ задачи.

Обозначим годовую потребность в материале через D; цену единицы материала – Ц; годовые расходы по хранению единицы материала на складе (зависящие от размера запаса) – С; транспортные расходы по завозу (оформлению) одной партии поставки, не зависящие от размера завозимой (оформляемой) партии, – А; искомый размер завозимой партии – х. Тогда функция годовых расходов будет иметь вид:

$$Z = ЦD + \frac{D}{x} A + \frac{x}{2} C.$$

Дифференцируя функцию по х и приравнивая производную нулю, получим

$$-\frac{D}{x^2} A + \frac{C}{2} = 0.$$

Отсюда находим оптимальный размер завозимой партии:

$$x_0 = \sqrt{\frac{2DA}{C}}.$$

Вычислив значение x_0 и подставив его в функцию, получим минимум суммарных расходов Z_0. Оптимальный средний уровень запаса равен

$$\frac{x_0}{2} = \sqrt{\frac{DA}{2C}}.$$

Оптимальное количество рейсов будет равно

$$\frac{D}{x_0} = \sqrt{\frac{DC}{2A}}.$$

В данной задаче проверяются знания обучающихся по теме «Дифференциальное исчисление функции одной переменной» и умение находить производную степенной функции. Как правило, основными сложностями в нахождении решения подобной задачи являются «перевод задачи на математический язык» и выбор метода решения. Кроме того, обучающиеся учатся применять математические методы и формировать экономические понятия при решении проблемных задач.

Задача 3 (3 уровень сложности).

Найти эмпирическую зависимость между расходом топлива на 100 тепловозо-км для одиночно следующего тепловоза ТЭ3 и скоростью движения тепловоза на основе следующих данных:

Приведем решение задачи.

По расположению точек на плоскости (рис. 1) в качестве эмпирической функции можем взять линейную или параболическую зависимость. Обе зависимости найдем методом наименьших квадратов.

Линейную функцию находим в виде *y = ax + b*. Строим расчетную таблицу, где последняя строка таблицы является суммой предыдущих строк.

Так как D_2 ближе к нулю, чем D_1, то в качестве искомой эмпирической зависимости выбираем квадратичную.

Для наглядного представления полученных результатов построим график (рис. 1):

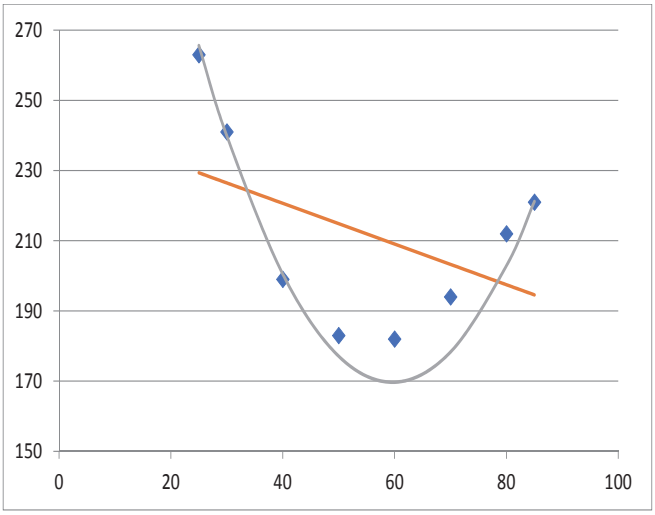


Рис. 1. Зависимость расхода топлива от скорости тепловоза

– Расход топлива (в кг/ 100 локомотиво-км), данные получены экспериментально;
– – линейная зависимость;
– – квадратичная зависимость.

Таблица 1

Зависимость расхода топлива от скорости тепловоза

Скорость (км/ч) (x_i)	25	30	40	50	60	70	80	85
Расход топлива (в кг/ 100 локомотиво-км) (y_i)	263	241	199	183	182	194	212	221

Таблица 2

Расчетная таблица для линейной зависимости

x_i	y_i	x_i^2	x_iy_i	x_i^3	x_i^4	$x_i^2y_i$
25	263	625	6 575	15 625	390 625	164 375
30	241	900	7 230	27 000	810 000	216 900
40	199	1 600	7 960	64 000	2 560 000	318 400
50	183	2 500	9 150	125 000	6 250 000	457 500
60	182	3 600	10 920	216 000	12 960 000	655 200
70	194	4 900	13 580	343 000	24 010 000	950 600
80	212	6 400	16 960	512 000	40 960 000	1 356 800
85	221	7 225	18 785	614 125	52 200 625	1 596 775
440	1 695	2 7750	91 160	1 916 750	140 000 000	5 716 500

Решая систему $\begin{cases} 27750a + 440b = 91160 \\ 440a + 8b = 1695 \end{cases}$, получим:

$$a = -0{,}58 \;\; ; b = 243{,}87.$$

Линейная зависимость имеет вид *y = -0,58x + 243,87.*

Квадратичную зависимость будем искать в виде: $y = ax^2 + bx + c$.

Из системы $\begin{cases} 140000000a + 1916750b + 27750c = 5716500 \\ 1916750a + 27750b + 440c = 91160 \\ 27750a + 440b + 8c = 1695 \end{cases}$ находим a, b, c.

Квадратичная зависимость имеет вид

$$Y = 0{,}08x^2 - 9{,}54x + 454{,}12.$$

Вычислим для каждой зависимости сумму квадратов разностей между теоретическими и экспериментальными данными.

Для линейной:

$D_1 = (-0{,}58*25 + 243{,}7 - 263)^2 + (-0{,}58*30 + 243{,}7 - 241)^2 + (-0{,}58*40 + 243{,}7 - 199)^2 + (-0{,}58*50 + 243{,}7 - 183)^2 + (-0{,}58*60 + 243{,}7 - 182)^2 + (-0{,}58*70 + 243{,}7 - 194)^2 + (-0{,}58*80 + 243{,}7 - 212)^2 + (-0{,}58*85 + 243{,}7 - 221)^2 = 4555{,}77.$

Аналогично, для квадратичной зависимости $D_2 = 524{,}07$.

В данной задаче важно не только правильно предположить вид искомой зависимости и построить ее, но и сделать обоснованный вывод о выборе наиболее оптимального варианта из всех получившихся зависимостей. Подобные задачи наглядно демонстрируют практическое применение методов математической статистики. Отметим, что при решении этой задачи использовались знания из аналитической геометрии и линейной алгебры – разделов, которые изучались гораздо раньше, чем математическая статистика. Таким образом, у обучающихся формируются представления о математике как о целостной, логически выстроенной науке.

Следует отметить, что задачи с профессиональным содержанием решаются математическими методами. Проблемные ситуации, указанные в условии задачи, максимально приближены к реальным.

В результате данного подхода к обучению учебная деятельность обучающегося приобретает частично-поисковый характер. Следует выделить самостоятельный вид деятельности обучающегося, когда он определяет и формулирует проблему, находит методы её решения и в результате представляет решение [12]. В дальнейшем самостоятельные исследования обучающихся могут стать исходным материалом для написания научных статей. Отметим, что обучающиеся, которые почувствовали уверенность в решении проблемных задач, были вовлечены в более серьёзные исследования, которые требуют больше временных затрат. В частности, они принимали участие в секции высшей математики

в рамках молодежного форума «Дни студенческой науки», проходящего в Приволжском государственном университете путей сообщения.

Представленная методика подхода к обучению математике апробировалась авторами в 2024–2025 учебном году в Приволжском государственном университете путей сообщения, в частности при изучении дисциплины «Математика» по направлению подготовки 38.03.01 Экономика. При проведении промежуточной аттестации обучающимся двух групп предлагалось пройти тест. Тест для первой (контрольной) группы состоял из 18 заданий, в котором 3 последних задания носили профессионально ориентированный характер. Тест же для второй группы (экспериментальной) содержал задачи только профессионального содержания.

Приведём примеры некоторых тестовых заданий для первой и второй групп обучающихся (табл. 3).

учебного времени. При этом практические занятия по математике, на которых решаются профессионально направленные проблемные задачи, становятся достаточно продуктивными и нравятся обучающимся. Необходимость внедрения проблемного обучения в образовательный процесс бесспорна, так как с его помощью обучающиеся формируются как гармонично развитые творческие личности, способные к поиску и исследованиям, умеющие анализировать и стремящиеся к саморазвитию.

В настоящее время данное исследование является актуальным для обучения в технических вузах при преподавании не только математики, но и смежных дисциплин. В данной работе мы описали технологию проблемного подхода в контексте применения профессионально направленных задач при изучении дисциплины «Математика» и указали их роль в формировании общепрофессиональных компетенций обучающихся, тем самым поставленная цель данного

Таблица 3

Примеры тестовых заданий для контрольной и экспериментальной групп (составлены авторами)

Задания из теста для экспериментальной группы	*Задания из теста для контрольной группы*
Предложение на некоторый товар определяется уравнениям p = 0,5x + 5, а спрос на этот же товар – уравнением p = -0,5x + 45. Требуется найти точку рыночного равновесия. а) (40; 25) б) (25; 40) в) (-25; 40) г) (-25; -40)	Найдите точку пересечения прямых p = 0,5x + 5, p = -0,5x + 45. а) (40; 25) б) (25; 40) в) (-25; 40) г) (-25; -40)
Объем продаж ноутбуков выражается функцией: $V(t) = 5000 + 1000t - 100t^2$, где t – время, измеряемое в месяцах; V – количество ноутбуков, проданных за месяц. Найти скорость изменения объема продаж в момент времени t = 2. а) 600 б) 6 600 в) 5 000 г) 100	Найдите значение производной функции $V(t) = 5000 + 1000t - 100t^2$ при t = 2. а) 600 б) 6 600 в) 5 000 г) 100
Распределение дохода в некоторой стране определяется кривой Лоренца $y = 0{,}9x^2 + 0{,}1x$. Посчитать коэффициент неравномерности распределения совокупного дохода. а) 0,025 б) 0,3 в) 0,6 г) 0,25	Вычислить $2\int_0^1 (-0{,}9x^2 + 0{,}9x)dx$ а) 0,025 б) 0,3 в) 0,6 г) 0,25

Отметим, что с математической точки зрения задачи для обеих групп одинаковы.

Профессионально направленные задачи в этом случае выступают средством формирования общепрофессиональных компетенций при изучении математики.

При этом задачи описывают ситуацию, возникающую в профессиональной деятельности экономиста. Следовательно, содержание задачи и её решение требуют знаний по профильным дисциплинам.

По результатам эксперимента можем отметить более высокий уровень сформированности компетенций у обучающихся из экспериментальной группы, чем у обучающихся из контрольной группы. Средний балл по итогам промежуточной аттестации первого семестра у экспериментальной группы составил 3,98, а у контрольной группы – 3,61. Хотя по итогам входного тестирования (проводилось на первом занятии) средние баллы были одинаковыми. Методика внедрения на занятиях по математике проблемных задач для рассмотренного направления подготовки обучающихся подтвердила эффективность данной технологии обучения. Проведённое исследование показало, что применение в процессе обучения в техническом вузе на занятиях по математике технологии проблемного обучения является эффективным средством для формирования общепрофессиональных компетенций обучающихся. В отличие от традиционных видов обучения, на поиск разрешения проблемной ситуации и выход из неё тратится значительно больше

исследования достигнута. В частности, представленные в статье примеры задач могут служить образцом составления заданий для оценки сформированности общепрофессиональных компетенций при проведении промежуточной аттестации (зачета, экзамена) для обучающихся экономических направлений подготовки. Данные технологии демонстрируют, что использование разных методов и приёмов проблемного обучения на занятиях по математике способствуют тому, что обучающиеся учатся мыслить, рассуждать, находить новые пути решения ситуаций, самостоятельно добывая знания. При этом активизируется познавательная, поведенческая и личностная активность обучающихся. В целом проблемное обучение представляет собой одно из важнейших направлений в преподавании математики ввиду того, что с его помощью создаются благоприятные условия для индивидуального развития математических способностей обучающихся, при этом развивается логическое мышление. Таким образом, в современных условиях вариативности, стандартизации и дифференциации образования методика проблемного обучения, а также учебно-исследовательская и научная работа – это способы формирования общепрофессиональных компетенций обучающихся, позволяющие решать вопросы подготовки будущих специалистов.

Авторами работы предполагаются дальнейшие разработки по внедрению технологий проблемного обучения не только на экономических направлениях, но и на технических специальностях заявленного железнодорожного вуза.

Библиографический список

1. Присакарь С.В. Проблемное обучение как одно из направлений реализации компетентностного подхода в обучении математике. *Математика и проблемы обучения математике в общем и профессиональном образовании:* материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции. Иркутск: Иркутский государственный университет, 2020: 148–152.
2. Гайдаржи Г.Х., Шинкаренко Е.Г. Проблемное обучение в реализации компетентностного подхода к обучению математике. *Математика и математическое образование:* сборник трудов IX Международной научной конференции «Математика. Образование. Культура». Тольятти, 2019: 202–207.
3. Лесковченко О.М. Составляющие общепрофессиональной компетенции будущих экологов, биологов моря и технологов при обучении математике в вузе. *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2023; Т. 8, № 10: 1055–1061.
4. Крашенинникова Г.Г., Логун К.А., Щеглова С.Н. Математическая компетенция в спектре интегративной общепрофессиональной компетенции. *Вестник Северо-Восточного государственного университета.* 2022; № 38: 81–87.
5 Щукина Н.В., Смирнова О.Б. Формирование общепрофессиональной компетенции у будущих аграриев посредством математических дисциплин. *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий.* 2022; Т. 11, № 4: 87–92.
6 Архипова Н.А., Евдокимова Н.Н., Рудина Т.В. *Производная функции одной переменной и ее приложения*: учебное пособие. Самара: Издательство «СамГУПС», 2024.
7 Архипова Н.А., Евдокимова Н.Н., Рудина Т.В. *Профессионально направленные задачи по математике. Раздел «Матрицы»*: учебное пособие. Самара: Издательство «СамГУПС», 2022.
8. Гефан Г.Д. Проблемное обучение математике студентов нематематических специальностей и направлений подготовки высшего образования. *Математика в высшем образовании.* 2015; № 13: 51–64.
9. Ермакова Н.И., Кайгородова О.В. О значении теории проблемного обучения М.И. Махмутова в практике современной высшей школы. *Проблемное обучение в современном мире:* VI Международные Махмутовские чтения: сборник статей. Казань, 2016: 195–198.
10. Махмутов М.И. *Организация проблемного обучения в школе*. Москва: Просвещение, 1983.
11. Решетова З.А. Организация деятельности, усвоения и развитие учащегося. *Инновации в образовании*. 2003; № 5: 123–124.
12. Шарапова К.И. Интеграция проблемного обучения в современные методики преподавания математики. *Современное профессиональное образование.* 2024; № 3: 72–76.

References

1. Prisakar' S.V. Problemnoe obuchenie kak odno iz napravlenij realizacii kompetentnostnogo podhoda v obuchenii matematike. *Matematika i problemy obucheniya matematike v obschem i professional'nom obrazovanii:* materialy XIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Irkutsk: Irkutskij gosudarstvennyj universitet, 2020: 148-152.
2. Gajdarzhi G.H., Shinkarenko E.G. Problemnoe obuchenie v realizacii kompetentnostnogo podhoda k obucheniyu matematike. *Matematika i matematicheskoe obrazovanie:* sbornik trudov IX Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii «Matematika. Obrazovanie. Kul'tura». Tol'yatti, 2019: 202-207.
3. Leskovchenko O.M. Sostavlyayuschie obscheprofessional'noj kompetencii buduschih `ekologov, biologov morya i tehnologov pri obuchenii matematike v vuze. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; T. 8, № 10: 1055-1061.
4. Krasheninnikova G.G., Logun K.A., Scheglova S.N. Matematicheskaya kompetenciya v spektre integrativnoj obscheprofessional'noj kompetencii. *Vestnik Severo-Vostochnogo gosudarstvennogo universiteta.* 2022; № 38: 81-87.
5 Schukina N.V., Smirnova O.B. Formirovanie obscheprofessional'noj kompetencii u buduschih agrariev posredstvom matematicheskih disciplin. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tehnologij*. 2022; T. 11, № 4: 87-92.
6 Arhipova N.A., Evdokimova N.N., Rudina T.V. *Proizvodnaya funkcii odnoj peremennoj i ee prilozheniya*: uchebnoe posobie. Samara: Izdatel'stvo «SamGUPS», 2024.
7 Arhipova N.A., Evdokimova N.N., Rudina T.V. *Professional'no napravlennye zadachi po matematike. Razdel «Matricy»*: uchebnoe posobie. Samara: Izdatel'stvo «SamGUPS», 2022.
8. Gefan G.D. Problemnoe obuchenie matematike studentov nematematicheskih special'nostej i napravlenij podgotovki vysshego obrazovaniya. *Matematika v vysshem obrazovanii*. 2015; № 13: 51-64.
9. Ermakova N.I., Kajgorodova O.V. O znachenii teorii problemnogo obucheniya M.I. Mahmutova v praktike sovremennoj vysshej shkoly. *Problemnoe obuchenie v sovremennom mire:* VI Mezhdunarodnye Mahmutovskie chteniya: sbornik statej. Kazan', 2016: 195-198.
10. Mahmutov M.I. *Organizaciya problemnogo obucheniya v shkole*. Moskva: Prosveschenie, 1983.
11. Reshetova Z.A. Organizaciya deyatel'nosti, usvoeniya i razvitie uchaschegosya. *Innovacii v obrazovanii*. 2003; № 5: 123-124.
12. Sharapova K.I. Integraciya problemnogo obucheniya v sovremennye metodiki prepodavaniya matematiki. *Sovremennoe professional'noe obrazovanie*. 2024; № 3: 72-76.

Статья поступила в редакцию 13.07.26

УДК 372.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-219-223

Barakhsanova E.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: elizafan@rambler.ru*
Bugaeva A.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: aya.bugaeva@mail.ru*

PATRIOTISM AS A FUNDAMENTAL VALUE IN THE MORAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN: THE POTENTIAL OF HISTORICAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL. The article explores the importance of historical education for primary school students, integrating historical knowledge into academic subjects and through extracurricular activities (special courses, project work, and museum visits). The approach fosters respect for the past and a sense of belonging to the history of their homeland and the Fatherland. During the study, primary school students studied significant dates and events in the republic and country, the lives and work of prominent figures, and historical information about Russian science and culture. The article presents an extracurricular activity program, "The History of My Fatherland," designed to foster patriotic awareness in primary school students through historical narratives. The program comprises four modules and integrates national and regional historical material (using the Republic of Sakha (Yakutia) as an example). Examples of assignments in Russian language and mathematics enriched with historical facts are provided, along with work with toponymy and the use of museum pedagogy. It is concluded that the proposed approach is an effective means of fostering the core value of moral education – patriotism – which results in an increased level of patriotic upbringing in primary school students.

Keywords: **historical education, integration, primary education, patriotism, love of country, historical knowledge, historical narratives, patriotic upbringing, Fatherland, value, moral upbringing**

Е.А. Барахсанова*, д-р пед. наук, проф., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: elizafan@rambler.ru*
А.П. Бугаева*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: aya.bugaeva@mail.ru*

ПАТРИОТИЗМ КАК БАЗОВАЯ ЦЕННОСТЬ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПОТЕНЦИАЛ ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье обосновывается актуальность исторического просвещения младших школьников, реализуемого посредством интеграции исторических знаний в содержание учебных предметов, а также во внеурочную деятельность (спецкурс, проектную деятельность, посещение музеев), способствующего воспитанию уважения к прошлому, формированию чувства сопричастности к истории малой родины и Отечества. В ходе исследования младшими школьниками были изучены знаменательные даты и события жизни республики и страны, жизнь и деятельность выдающихся личностей, исторические сведения об отечественной науке и культуре. Представлена программа внеурочной деятельности «История моего Отечества» по формированию патриотической воспитанности младших школьников средствами исторических рассказов, включающая четыре модуля и объединяющая общероссийский и региональный исторический материал (на примере Республики Саха (Якутия)). Приведены примеры заданий по русскому языку и математике с обогащением содержания историческими фактами, описана работа с топонимикой, опыт использования музейной педагогики. Сделан вывод, что предложенный подход является эффективным средством формирования базовой ценности нравственного воспитания – патриотизма, что выражается в повышении уровня патриотической воспитанности младших школьников.

Ключевые слова: **историческое просвещение, интеграция, начальное образование, патриотизм, любовь к Родине, исторические знания, исторические рассказы, патриотическая воспитанность, Отечество, ценность, нравственное воспитание**

Актуальность нравственного воспитания младших школьников обусловлена кардинальными переменами, происходящими в стране и мире, в ходе которых трансформируются базовые основы миропорядка. В этих условиях приоритетной задачей современной школы становится сохранение исторической памяти, воспитание любви и уважения к Отечеству. Патриотизм в ценностной системе занимает особое место как базовая ценность нравственного воспитания, определяющая отношение личности к Отечеству, связывающая её с историей и культурой своего народа, формирующая чувство причастности к судьбе Родины. Как справедливо отмечал Д.С. Лихачёв, «любовь к Родине даёт смысл жизни, превращает жизнь из прозябания в осмысленное существование» [1, с. 3]. Государственный заказ на историческое просвещение, воспитание патриотизма и сохранения исторической памяти закреплён в ряде нормативных документов. В Указе Президента РФ от 07.05.2024 г. № 309 одной из целей национального развития выделено следующее: «Реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности» [2]. Эти же ориентиры закреплены в Федеральной образовательной программе начального общего образования, целью которой является «формирование чувства патриотизма, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации» [3]. Решение данных задач требует обращения к педагогическому потенциалу исторического просвещения в формировании патриотизма как базовой ценности нравственного воспитания.

Цель исследования – формирование патриотизма как базовой ценности нравственного воспитания младших школьников в процессе исторического просвещения, реализуемого во взаимоусиливающем комплексном подходе единства урочной (интеграция исторических знаний о России и родном крае в содержание учебных предметов) и внеурочной деятельности (спецкурс, проектная работа, музейная педагогика).

Для достижения цели были поставлены задачи:

– проанализировать теоретические основания формирования патриотизма как базовой ценности нравственного воспитания младших школьников;

– определить и описать педагогические условия исторического просвещения младших школьников как целостного и взаимообогащающего процесса, объединяющего урочную и внеурочную деятельность;

– провести опытно-экспериментальную проверку эффективности реализации педагогических условий формирования патриотизма как базовой ценности нравственного воспитания младших школьников в процессе исторического просвещения.

Новизна исследования заключается в обосновании педагогических условий формирования патриотизма как базовой ценности нравственного воспитания младших школьников в процессе исторического просвещения, реализуемого через взаимообогащающее единство урочной и внеурочной деятельности в начальной школе.

Теоретическая значимость статьи определяется обоснованием воспитывающего потенциала исторического просвещения в урочной и внеурочной деятельности начальной школы в формировании патриотизма как базовой ценности нравственного воспитания младших школьников.

Практическая значимость статьи заключается в том, что разработанное содержание исторического просвещения младших школьников, включающее интеграцию исторических знаний о России и родном крае в учебные предметы и программу внеурочной деятельности, может быть адаптировано в других регионах России в формировании патриотизма как базовой ценности нравственного воспитания младших школьников с учётом местных историко-культурных особенностей.

В условиях информационного противостояния и попыток фальсификации истории отдельными зарубежными государствами особую значимость приобретает формирование у подрастающего поколения достоверных знаний об истории своей страны, начиная с младшего школьного возраста. Отсутствие в учебном плане начальной школы учебного предмета «История» не исключает возможности приобщения младших школьников к историко-культурному наследию. Возникает необходимость целенаправленной интеграции исторического знания в предметное содержание начального общего образования как механизм сохранения исторической памяти и освоения нравственных ценностей в процессе обучения в начальной школе.

Особое значение для нашего исследования имеют мысли И.А. Ильина о служении Родине. Философ считал, что формирование религиозно-патриотического самосознания осуществляется через родной язык, песню, сказку, жития святых, поэзию, историю. Ибо «у каждого народа особая, национально зарожденная, национально-выношенная и национально-выстраданная культура» и любой «“мировой гений” есть всегда и прежде всего национальный гений» [4, с. 330, 332]. При этом философ предостерегал как от замалчивания негативных сторон истории, так и от «тона скрытого сарказма» по отношению к своему народу, настаивая на объективном изучении исторического прошлого. Методологически важным для нашей работы является обращение к понятию П.А. Флоренского «корневой человек» – личности, укоренённой в род, национальную культуру и генеалогию предков. Становление такого человека невозможно без воспитания через историю, приобщения к духовному подвигу предков и чувства сопричастности к исторической судьбе народа [5, с. 11–12]. Отвергая слепое подражание западному опыту, К.Д. Ушинский вместе с тем предостерегал от национальной замкнутости, утверждая, что «основанное на народности воспитание должно воспитывать у подрастающего поколения чувство долга перед Отчизной, чувство национальной гордости и уважения к другим народам» [6, с. 17–18].

Нами выделены педагогические условия реализации исторического просвещения с целью формирования патриотизма как базовой ценности нравственного воспитания младших школьников в учебно-воспитательном процессе начальной школы:

– обеспечивается интеграция исторических знаний о России и родном крае в содержание учебных предметов начальной школы;

– соблюдается диалектическое единство общероссийского и регионального исторического контента, реализуемое через принцип «от близкого к далёкому»: от истории малой родины – к истории страны;

– используются эмоционально насыщенные средства воспитания, отвечающие возрастным особенностям младших школьников: исторические рассказы, музейная педагогика (реальные и виртуальные экскурсии), творческие и проектные задания;

– обеспечивается деятельностное включение детей в социально значимые практики, участие в акциях «Письмо солдату», «Посылки для участников СВО», волонтёрских проектах, в общешкольных мероприятиях, посвящённых общероссийским, региональным праздникам и памятным датам, а также преобразование школьной среды (оформление холла начальной школы, озеленение двора, оформление школьных стендов с историческим содержанием и др.);

– реализуется единство урочной и внеурочной деятельности, обеспечивающее целостность и системность исторического просвещения через интеграцию исторических знаний в учебные предметы, организацию спецкурса, проектную деятельность и музейную педагогику.

Одним из эффективных направлений нравственного воспитания младших школьников является историко-краеведческое, которое предполагает обращение к истории родного края, его культуре, традициям и судьбам людей, связанных с ним. Данное направление реализуется в нашей работе через изучение региональной топонимии (история названий улиц, населённых пунктов); знакомство с биографиями выдающихся земляков (учёных, писателей, героев, исследователей); интеграцию краеведческого материала в содержание учебных предметов; исследовательскую деятельность учащихся, основанную на личном жизненном опыте и включении ребёнка в процесс «открытия» истории своего края. Такой подход способствует формированию у младших школьников чувства сопричастности к истории малой родины, уважения к предкам и осознания себя частью многонационального народа России. Изучая топонимы Якутии на уроках русского языка, младшие школьники через слово приобщались к истории своей республики. Анализ географических названий, улиц города позволил пробудить исследовательский интерес к прошлому края. В ходе работы учащиеся выяснили, что названия улиц, памятников, скверов Якутска связаны с именами землепроходцев XVII века (С. Дежнёв, В. Поярков, М. Стадухин, Е. Хабаров и др.), политических ссыльных (Н. Чернышевский, В. Белинский, В. Короленко, А. Бестужев-Марлинский, Е. Ярославский и др.) и исследователей языка и фольклора саха (Э. Пекарский, В. Серошевский, В. Трощанский и др.).

Приведём фрагмент урока русского языка в 3 классе по развитию речи, лексическая тема: «Алексей Кулаковский – просветитель и поэт». Обучающимся предлагается к изучению следующий текст: «Алексей Елисеевич Кулаковский родился 4 марта 1877 года в Таттинском улусе. Он был первым якутским поэтом, просветителем и общественным деятелем. В 1900 году Кулаковский написал первое в якутской литературе стихотворение «Благословение Баяная». Вершиной его творчества считается поэма «Сон шамана», в которой автор размышлял о судьбе якутского народа в масштабах мировой цивилизации. А.Е. Кулаковский собрал и обработал пословицы, поговорки, былины и легенды якутского народа. Он призывал свой народ к просвещению и культуре».

Задания к тексту с воспитывающей функцией, формирующие функциональную грамотность:

Чтение с пониманием и извлечение информации (смысловое чтение).

Задание 1 (вопрос на понимание). Прочитай текст. Подчеркни в нём ответы на вопросы: Когда родился А.Е. Кулаковский? Какое первое стихотворение он написал? Что он собирал и обрабатывал?

Работа с именем собственным (орфография, грамматика).

Задание 2 (правильное написание и склонение ФИО). Напиши полностью имя, отчество и фамилию поэта. Составь предложение об А.Е. Кулаковском так, чтобы его фамилия стояла в родительном падеже. Пример: «В 2027 году мы будем отмечать 150-летие со дня рождения А.Е. Кулаковского».

Работа с лексикой (синонимы, толкование).

Задание 3 (замена слов, объяснение значения). Замени слово «просветитель» близким по значению словом. Как ты понимаешь слово «завещал» в выражении «Кулаковский завещал народу учиться»? Замени его на другое слово.

Задание 4 (письменная речь в жизненной ситуации). Представь, что ты готовишь устное сообщение для классного часа, посвящённого 150-летию Кулаковского. Напиши в тетради текст сообщения из 3-4 предложений о том, чем он знаменит и почему мы должны его помнить.

Творческое задание (интеграция с чтением).

Задание 5 (работа с пословицами). А.Е. Кулаковский собирал пословицы. Прочитай якутскую пословицу: «Туттуон иннинэ толкуйдаа, кэрдиэҥ иннинэ кээмэйдээ» («Прежде чем делать, подумай; прежде чем рубить, отмерь»). Как ты понимаешь эту пословицу? Напиши, как она связана с жизнью А.Е. Кулаковского. Подбери русскую пословицу с таким же смыслом.

В опытно-экспериментальной работе была разработана программа внеурочной деятельности «История моего Отечества», включающая четыре модуля по формированию патриотической воспитанности посредством исторических рассказов (табл. 1). Исторические рассказы благодаря своей образности, персонификации событий и нравственной насыщенности являются одним из наиболее действенных средств, соответствующих возрастным особенностям младших школьников. Огромное значение имеют рассказы первой русской детской писательницы А.О. Ишимовой, автора «Истории России в рассказах для детей» [7]. Каждый модуль строится по единой логике: от чтения и обсуждения исторического рассказа через эмоциональное осмысление к творческой и проектной деятельности. Модуль «Дети войны» обращён к жизни сверстников во время Великой Отечественной войны, что особенно важно для эмпатии, эмоционально-чувственного восприятия текстов младшими школьниками. Модуль «В труде – сила России» посвящён созидательному труду народа в мирное и военное время. В нем демонстрируется, что патриотизм проявляется не только в бою, но и в повседневном труде на благо Отечества. Модуль «Сыны Якутии – защитники Отечества» посвящён вкладу жителей республики в защиту страны и является связующим звеном между общероссийской историей и судьбой малой родины.

Для примера более подробно раскроем модуль «Жизнь за Отечество», формирующее у младших школьников представление о героическом прошлом России. На занятиях учащиеся знакомятся с великими полководцами, читая произведения О. Тихомирова «Рассказы о великих полководцах» (об Александре Невском, Дмитрии Донском, Александре Суворове, Михаиле Кутузове), а также фрагменты из книги С. Алексеева «Рассказы о Суворове и русских солдатах» [8]. «Рассказы о Минине и Пожарском» В. Костылева раскрывают детям, что сила государства – в единстве народа. В 1612 году Кузьма Минин и Дмитрий Пожарский объединили народ перед общей бедой спасли Россию от польских интервентов. Дети узнают о памятнике героям на Красной площади и значении праздника 4 ноября – Дня народного единства. Рассказы А. Митя-

Таблица 1

Содержание программы «История моего Отечества»

Модуль	Темы занятий	Исторический рассказ
Жизнь за Отечество	«Кто такие защитники Отечества?», «Защитник земли русской», «Слава русских полководцев», «Они сражались за Родину»	О. Тихомиров «Рассказы о великих полководцах» (Александр Невский, Дмитрий Донской, Александр Суворов, Михаил Кутузов), В. Костылев «Рассказы о Минине и Пожарском», С. Алексеев «Рассказы о Суворове и русских солдатах» (фрагменты), А. Митяев «Мешок овсянки», «Подвиг солдата: рассказы о Великой Отечественной войне, Л. Кассиль «Твои защитники»
Дети войны	«Подвиг юных героев», «Блокадные дни в Ленинграде»	С. Алексеев «Рассказы о юных героях», Е. Верейская «Три девочки», А. Печерская «Дети – герои Великой Отечественной войны, Л. Кассиль «Улица младшего сына», В. Катаев «Сын полка» (отрывки), Е. Зелинская «Желтый снег..»
В труде сила России	«Созидатели и труженики», «Великая императрица», «Трудовой подвиг народа», «Якутия в годы войны»,	С. Алексеев «Рассказы о Петре I», И. Ликстанов «Малышок» (фрагменты), С. Алексеев «Рассказы о Екатерине Великой», краеведческие рассказы о тружениках тыла в Якутии, А. Ишимова «История России в рассказах для детей»
Сыны Якутии – защитники Отечества	«Наш земляк – герой войны», «Поэт-фронтовик»	Т. Сметанин «Егор Чэрин» (повесть о снайпере), И. Борисов «Саллаат эриирдээх суолунан (по дорогам войны)», сборник стихов поэтов Якутии и Великой Отечественной войне

ева «Мешок овсянки», «Подвиг солдата: рассказы о Великой Отечественной войне», Л. Кассиля «Твои защитники» раскрывают перед младшими школьниками героическое выполнение воинского долга, доброту и заботу о животных в тяжелых условиях войны, а также показывают, как из подвигов простых солдат складывалась Великая Победа.

Большим ресурсом в патриотическом воспитании обладает музейная педагогика. Крупнейшие музеи России (Пушкинский музей, Эрмитаж, Кунсткамера, Дарвиновский) внедрили виртуальные экспозиции; на сегодняшний день создано более 90 виртуальных музеев. В начальной школе целесообразно использование фрагментов экскурсий на уроках. В рамках реализации программы были проведены уроки-экскурсии не только в школьном музее, но и в музеях города Якутска, в том числе в Якутском государственном объединённом музее истории и культуры народов Севера им. Ем. Ярославского, Национальном художественном музее Республики Саха (Якутия). Например, в ходе посещения Национального художественного музея экспозиции «Снайпер саха» дети познакомились с собирательным образом якутского снайпера-охотника. Перед походом в музей ребята прочитали рассказ Т. Сметанина «Егор Чэрин» (повесть о снайпере). Через портреты и скульптуры выставки музея раскрылась связь воинского подвига с традиционными занятиями народа – охотой, оленеводством. Дети узнали, что Якутия внесла значительный вклад в Победу: из 65 385 мобилизованных 62 343 воевали в действующей армии, 32 191 погибли. Якутские воины сражались на всех стратегических направлениях – от Ленинграда до Дальнего Востока. В экспозиции представлены судьбы известных снайперов – И.Н. Кульбертинова, Ф.М. Охлопкова, С.И. Бушкова; скульптурный портрет И.Н. Кульбертинова (автор К. Пшенников) стал для детей зримым воплощением подвига земляков. Это позволило детям не только услышать, но и увидеть подлинные свидетельства прошлого, что усилило эмоциональное восприятие исторического материала. На дальнейших занятиях дети познакомились с художественным осмыслением судеб земляков в рассказах книги И.В. Борисова «Саллаат эриирдээх суолунан («По дорогам войны»)» и сборнике стихов поэтов Якутии «Мы отстояли мир в боях!».

Знакомство с примерами героизма и мужества дополнялось деятельностным участием обучающихся в акциях «Письмо солдату», «Посылки для участников СВО», в проекте «Шаг навстречу: наставничество будущих педагогов над детьми участников СВО, посещающих ГПД» по линии Добро. РФ «Обучение служением», что позволило младшим школьникам проявить личную гражданскую позицию и оказать реальную поддержку защитникам Отечества, а также их детям-первоклассникам, посещающим группу продленного дня в адаптации к школе и устранении трудностей в обучении.

На уроках математики через текстовые задачи и беседы учащиеся знакомились с ключевыми событиями и выдающимися личностями российской и региональной истории. Материал преподносился просто, доступно и увлекательно, что является важной пропедевтикой исторического образования в начальной школе. Для примера приведём отдельные фрагменты уроков, реализующие данное направление.

Задача. «В 862 году, согласно летописи, началось правление князя Рюрика в Новгороде. Сколько лет назад было основано Древнерусское государство?»

Беседа: Ребята, как вы думаете, с какого события начинается история нашего государства? Древняя летопись гласит, что в 862 году новгородцы пригласили на княжение варяга Рюрика. Именно эту дату историки считают началом русской государственности. А чтобы потомки помнили об этом, в 1862 году в Новгороде установили памятник «Тысячелетие России».

Задача. «Первая печатная книга на Руси – «Апостол» – была издана Иваном Фёдоровым в 1564 году. Сколько веков назад это произошло?»

Беседа. Сегодня книги привычны для нас, но в древности на Руси их не было – каждую книгу переписывали от руки, что было долго и очень дорого. Первым, кто стал печатать книги, чтобы просвещать народ, был Иван Фёдоров. Его называют первопечатником. Он издал первую печатную книгу «Апостол». По велению царя Ивана Грозного для него был построен Печатный двор в Москве.

Задача. «Великий русский учёный М.В. Ломоносов родился в 1711 году. В 1755 году он основал Московский университет. Сколько лет было М.В. Ломоносову, когда он основал главный университет страны?»

Беседа. Михаил Васильевич Ломоносов – гениальный русский учёный-энциклопедист. Родившись в семье крестьянина на берегу Белого моря, он благодаря упорству и таланту стал великим учёным. Он считал себя химиком, однако многие открытия касались различных наук (физики, астрономии, географии, геологии, математики), основал физическую химию. Его увлечение словесностью и поэзией привело к созданию современного русского литературного языка и нового способа стихосложения. Ученый изучал свет, объяснил, как работают оптические приборы, и доказал, что у планеты Венера есть атмосфера. Ломоносов много путешествовал и изучал землю: он раскрыл, откуда берутся руды и минералы, исследовал свойства чернозёма. Он изобразил карту северных стран и первым предположил, что в Южном полушарии Земли есть огромный материк – Антарктида. Ломоносов придумал разные полезные приборы: оптические инструменты, устройства для предсказания погоды, приборы для моряков и даже модель вертолёта.

Задача. «Платон Алексеевич Ойунский – один из основоположников якутской литературы, учёный-филолог и общественный деятель. Он родился в 1893 году. В каком году Ойунский стал первым председателем Совета народных комиссаров Якутской АССР, если известно, что это произошло, когда ему было 29 лет?»

Беседа. 27 апреля 1922 года была образована Якутская Автономная Советская Социалистическая Республика, а первое правительство возглавил Платон Алексеевич Ойунский. Одним из важнейших его заслуг является воссоздание героического эпоса «Нюргун Боотур Стремительный» на основе народных сказаний олонхо. В 2005 году ЮНЕСКО объявило якутский эпос олонхо одним из «шедевров устного и нематериального наследия человечества».

Задача. «В 80-х годах XIX века меценат Н.О. Кривошапкин спас от голодной смерти мемяльских эвенов. Он закупил для них у богача Семёна Трифонова оленей на сумму 15 400 рублей. Сколько это примерно современных рублей, если в те годы лошадь стоила около 50 рублей?»

Беседа. В Оймяконе случилась большая беда. Началась сильная засуха, из-за которой погибал скот, и многие семьи остались без еды. Особенно трудно пришлось мемяльским эвенам – они вынуждены были забивать даже лучших ездовых оленей, чтобы не умереть с голоду. Когда Николай Осипович Кривошапкин узнал об этом, он не остался равнодушным. Он быстро организовал доставку продуктов и припасов, а главное – закупил оленей у богача Семёна Трифонова.

Таким образом, в ходе исторического просвещения младших школьников в нашей работе была организована взаимообогащающая интеграция урочной и внеурочной деятельности, позволяющая когнитивному уровню, закладываемому на уроках, найти своё развитие через активизацию эмоционально-чувственной сферы на спецкурсе в процессе восприятия исторических рассказов. Приобретая опыт деятельностной помощи, младшие школьники трансформируют полученные исторические знания в активную гражданскую позицию. Особое значение имело соблюдение диалектического единства регионального и общероссийского исторического контента, обеспечивающего формирование устойчивой связи: «Я – часть моего народа, мой народ – часть истории России». Это и есть основа нравственного воспитания и чувства любви к Родине.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 26 им. Е.Ю. Келле-Пелле» (с углубленным изучением отдельных предметов) Городского округа «город Якутск». В исследовании приняли участие учащиеся двух третьих классов: 3 Г (экспериментальная группа – ЭГ) и 3 А (контрольная группа – КГ) в количестве 30 в каждом классе. Итоговые показатели динамики уровня формирования патриотической воспитанности представлены в табл. 2.

Таблица 2

Динамика уровня патриотической воспитанности в экспериментальной и контрольной группах

Показатель	ЭГ			КГ		
	Конст.	Контр.	Динамика	Конст.	Контр.	Динамика
Методика «Неоконченные предложения» (адаптированный вариант Н.Е. Щурковой)						
Высокий уровень	6 (20%)	12 (40%)	+20%	5 (17%)	7 (23%)	+6%
Средний уровень	15 (50%)	13 (43%)	–7%	16 (53%)	15 (50%)	–3%
Низкий уровень	9 (30%)	5 (17%)	– 13%	9 (30%)	8 (27%)	–3%
Проективная методика «Рисунок «Мой герой»» (адаптированная по В.К. Лосевой)						
Высокий уровень	8 (27%)	13 (43%)	+16%	7 (23%)	9 (30%)	+7%
Средний уровень	18 (60%)	15 (50%)	–10%	17 (57%)	16 (53%)	–4%
Низкий уровень	4 (13%)	2 (7%)	–6%	6 (20%)	5 (17%)	–3%
Анкета «Что такое Родина?» (на основе методики Г.К. Парамоновой)						
Высокий уровень	7 (23%)	13 (43%)	+20%	6 (20%)	9 (30%)	+3%
Средний уровень	15 (50%)	14 (47%)	–3%	15 (50%)	15 (50%)	–
Низкий уровень	8 (27%)	3 (10%)	–17%	9 (30%)	6 (20%)	–10%

Методика «Неоконченные предложения» (адаптированный вариант Н.Е. Щурковой) позволила выявить уровень осведомлённости детей в области истории, государственной символики, культуры и сформированность их эмоционально-ценностного отношения к Родине. В экспериментальной группе высокий уровень с 20% поднялся до 40%, средний снизился с 50% до 43% , низкий снизился с 30% до 17%. В контрольной группе следующие показатели: высокий вырос с 17% до 23%, средний снизился с 53% до 50%, низкий снизился с 30% до 27%. На низком уровне ответы были стереотипными и формальными: «Родина – это место, где я живу», «патриот – это человек, который любит Родину», «подвиг – это когда солдаты воюют». На среднем уровне зафиксированы общие положительные формулировки без конкретики: «Россия победила в войне», «знать историю нужно, чтобы помнить». Высокий уровень характеризовался развёрнутыми ответами с конкретными историческими примерами и осознанными нравственными оценками: дети называли имена полководцев и учёных, рассказывали об их подвигах и открытиях, о роли якутян в войне, приводили примеры мужества солдат, давали характеристику с такими качествами, как доброта, храбрость, ум, бесстрашие, трудолюбие, упорство, терпение, связывали историю с личным отношением, подчёркивали важность сохранения памяти о героях для будущих поколений и выражали гордость за свою страну и Якутию.

Для выявления эмоционального восприятия образа героя и сформированности эмоционально-ценностного компонента была проведена проективная методика «Рисунок «Мой герой»» (адаптированная по В.К. Лосевой). По результатам было выявлено три уровня сформированности эмоционально-ценностного компонента патриотической воспитанности. В экспериментальной группе высокий уровень вырос с 27% до 43%, средний снизился с 60% до 50%, низкий снизился с 13% до 7%. В контрольной группе выявлены следующие показатели: высокий уровень вырос с 23% до 30%, средний снизился с 57% до 53%, низкий снизился с 20% до 17%. На низком уровне дети изображали вымышленных персонажей и супергероев из игр и мультфильмов с фантастическим оружием, сюжеты носили абстрактный характер («он сильный», «побеждает всех»), что свидетельствует о несформированности ценностного отношения к реальным историческим личностям. На среднем уровне учащиеся рисовали членов семьи или современных героев (военных, врачей), изображали военную форму, медали, портреты, сопровождая рассказом «это мой папа, он служил в армии», что говорит о начальном уровне идентификации с героическими образами, но без связи с отечественной историей. На высоком уровне дети изображали реальных исторических личностей, сопровождая рисунки развёрнутыми рассказами об их подвигах и качествах, что свидетельствует о высоком уровне сформированности эмоционально-ценностного компонента патриотической воспитанности, устойчивой идентификации с героическим прошлым и осознании связи малой родины с историей страны.

Для выявления направленности патриотических чувств (от близкого к далёкому) и готовности к социально одобряемым поступкам была проведена анкета «Что такое Родина?» (на основе методики Г.К. Парамоновой), включающая 7 вопросов с выбором вариантов и открытыми ответами. На низком уровне дети связывали Родину с семьёй и местом жительства, ответы были односложными или формальными («не знаю»), гражданская позиция не выражена. На среднем уровне появлялись общие ответы («Родина – это Россия», «хорошо учиться», «помогать людям»), но без глубокой аргументации и исторических ассоциаций, преобладали бытовые представления. На высоком уровне учащиеся давали развёрнутые, аргументированные ответы на 4-5 открытых вопросов («Родина – наша страна, которую защищали предки», «якутские солдаты воевали на фронтах», «хочу стать врачом и лечить людей», «восстанавливать памятники»), связывали Родину с историей и культурой, выражали готовность к конкретным делам на благо страны.

В экспериментальной группе высокий уровень вырос с 23% до 43%, средний снизился с 50% до 47%, низкий снизился с 27% до 10%. В контрольной группе высокий уровень вырос с 20% до 30%, средний уровень остался прежним – 50%, низкий снизился с 30% до 20%. Это свидетельствует о том, что программа внеурочной деятельности способствовала формированию не только когнитивной, но и деятельностной составляющей патриотической воспитанности и ценностно-смыслового принятия Отечества. Эффективность выделенных педагогических условий подтверждена результатами опытно-экспериментальной работы: в экспериментальной группе зафиксирован прирост уровней патриотической воспитанности по всем диагностическим методикам, что свидетельствует о результативности предложенного подхода к историческому просвещению младших школьников.

Таким образом, историческое просвещение младших школьников выступает как комплексный педагогический процесс, интегрирующий урочные и внеурочные формы работы, направленный на формирование патриотизма как базовой ценности нравственного воспитания. Знакомство с историческим событиями, качествами людей-символов, внёсших вклад в развитие страны, тружеников-патриотов, использование средств воспитания затрагивающих эмоционально-чувственную сферу (исторические рассказы, музейная педагогика, творческие и проектные задания) и деятельностное включение детей в социально значимые практики позволяют младшим школьникам не только приобрести знания об истории своей страны и родного края, но и сформировать ценностно-смысловое отношение к Отечеству, чувство гордости за его прошлое и настоящее, осознать свою причастность к судьбе Родины. В будничной школьной жизни наблюдается взаимопомощь, доброта друг к другу, бережное отношение, отзывчивость, уважение к младшим и старшим, что подтверждается наблюдениями учителей, родителей на уроках и вне уроков.

Данное исследование не претендует на окончательное решение проблемы формирования патриотизма у младших школьников средствами исторического просвещения. Перспективы дальнейшей работы связаны с расширением регионального исторического контента, в частности с углублённым изучением истории и культурного наследия Республики Саха (Якутия), включением новых имён выдающихся земляков и малоизвестных страниц истории края в содержание урочной и внеурочной деятельности.

Библиографический список

1. Лихачев Д. С. *Земля Родная: книга для учащихся.* Москва: Просвещение, 1983.
2. *О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года.* Указ Президента Российской Федерации от 07.05. 2024 № 309. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/73986
3. Федеральная образовательная программа начального общего образования. III Содержательный раздел. *Федеральная рабочая программа воспитания*. Available at: https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/1002017
4. Ильин И.А. *Основы христианской культуры.* Москва: Искусство, 1993.

5. Флоренский П.А. *Детям моим. Воспоминания прошлых дней. Генеалогические исследования. Из соловецких писем. Завещание.* Москва: Московский рабочий, 1992.
6. Ушинский К.Д. *Педагогические сочинения:* в 6 т. Москва: Педагогика, 1988; Т. 2.
7. Алексеев С.П. *Рассказы о Суворове.* Москва: Детская литература, 2017.
8. Ишимова А.О. *История России в рассказах для детей*. Москва: РОСМЭН, 2024.

References

1. Lihachev D. S. *Zemlya Rodnaya: kniga dlya uchaschihsya.* Moskva: Prosveschenie, 1983.
2. *O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05. 2024 № 309. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/73986
3. Federal'naya obrazovatel'naya programma nachal'nogo obschego obrazovaniya. III Soderzhatel'nyj razdel. *Federal'naya rabochaya programma vospitaniya*. Available at: https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/1002017
4. Il'in I.A. *Osnovy hristianskoj kul'tury.* Moskva: Iskusstvo, 1993.
5. Florenskij P.A. *Detyam moim. Vospominaniya proshlyh dnej. Genealogicheskie issledovaniya. Iz soloveckih pisem. Zaveschanie.* Moskva: Moskovskij rabochij, 1992.
6. Ushinskij K.D. *Pedagogicheskie sochineniya:* v 6 t. Moskva: Pedagogika, 1988; T. 2.
7. Alekseev S.P. *Rasskazy o Suvorove.* Moskva: Detskaya literatura, 2017.
8. Ishimova A.O. *Istoriya Rossii v rasskazah dlya detej.* Moskva: ROSM`EN, 2024.

Статья поступила в редакцию 16.07.26

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-223-226

Dong Yao, *postgraduate, Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University (China, Russia), E-mail: 1751498701@qq.com*

FEATURES OF THE CONTENT OF COGNITIVE COMMUNICATION WITH PEERS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN RUSSIA AND CHINA. The article is devoted to identifying features of the content of cognitive communication between children of senior preschool age and their peers. The paper examines such aspects as the thematic preferences of preschoolers in communication with peers, the focus of questions arising in the process of cognitive communication, as well as the consideration of the partner's interests when building communication. The study involved 200 children aged from 5 to 7 (100 children from Russia and 100 children from China), as well as 200 teachers (100 from Russia and 100 from China). The study used specially selected diagnostic techniques aimed at identifying individual aspects of cognitive communication: "Tree of Wishes" (V.S. Yurkevich), "Questioner" (N.B. Shumakova), "Unfinished Situations" (A.M. Shchetinina, L.V. Kirs), "Interview" (O.V. Dybina), as well as a questionnaire survey of teachers. The article describes features of cognitive communication of senior preschoolers with peers: the preferences of children in the subject of communication are revealed, the direction of questions is determined, and the degree of orientation of preschoolers to the interests of peers in the process of building communication is established. The obtained results allow to conclude that there is a need for purposeful pedagogical support of cognitive communication of senior preschool children with peers and can be used in the practice of preschool educational organizations.

Keywords: **cognitive communication with peers, cognitive motivation, cognitive interest, content of cognitive communication, peer's interests, topics of cognitive communication**

Дун Яо*, аспирант, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, E-mail: 1751498701@qq.com*

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ В РОССИИ И КИТАЕ

Статья посвящена выявлению особенностей содержания познавательного общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками. В работе рассматриваются такие аспекты, как тематические предпочтения дошкольников в общении со сверстниками, направленность вопросов, возникающих в процессе познавательного общения, а также учёт интересов партнёра при построении общения. В исследовании приняли участие 200 детей в возрасте от 5 до 7 лет (100 детей из России и 100 детей из Китая), а также 200 воспитателей (100 из России и 100 из Китая). В ходе исследования использовались специально отобранные диагностические методики, направленные на выявление отдельных сторон познавательного общения: «Древо желаний» (В.С. Юркевич), «Вопрошайка» (Н.Б. Шумакова), «Неоконченные ситуации» (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс), «Интервью» (О.В. Дыбина), а также анкетирование педагогов. В статье описаны особенности познавательного общения старших дошкольников со сверстниками: выявлены предпочтения детей в тематике общения, определена направленность вопросов, а также установлена степень ориентации дошкольников на интересы сверстников в процессе построения общения. Полученные результаты позволяют сделать вывод о необходимости целенаправленного педагогического сопровождения познавательного общения старших дошкольников со сверстниками и могут быть использованы в практике работы дошкольных образовательных организаций.

Ключевые слова: **познавательное общение со сверстниками, познавательная мотивация, познавательный интерес, содержание познавательного общения, интересы сверстника, тематика познавательного общения**

Старший дошкольный возраст является особым периодом развития познавательного общения детей со сверстниками. Содержание познавательного общения детей вызывает интерес, в частности тематика, что обсуждают дети в процессе познавательного общения со сверстниками, направленность интересов и их включенность в содержание общения, способы передачи информации, которые выражаются в вопросах, возникающих в ходе общения детей со сверстниками. Это важные основания для исследования особенностей развития познавательного общения детей дошкольного возраста со сверстниками. Несмотря на то, что современные исследования познавательного общения детей старшего дошкольного возраста заложили определенную теоретическую основу, исследование содержательных характеристик познавательного общения детей вызывает интерес, особенно в сравнении опыта двух стран – России и Китая. Значение данного исследования познавательного общения дошкольников в России и Китае обусловлено тем, что обе страны обладают развитой системой дошкольного образования и уникальными педагогическими традициями. Это позволяет провести углубленный научный анализ этого явления. Сказанное определяет актуальность представленного исследования.

Проблема заключается в необходимости выявления содержательных особенностей познавательного общения, складывающегося у старших дошкольников со сверстниками, поскольку данный вопрос остаётся недостаточно изученным.

Цель статьи: выявить особенности содержания познавательного общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками.

Задачи работы:

– выявить предпочтения детей старшего дошкольного возраста в тематике общения со сверстниками;

– определить направленность вопросов детей в процессе познавательного общения со сверстниками;

– охарактеризовать ориентацию дошкольников на увлечения и интересы сверстников при построении общения.

Научная новизна: уточнены и дополнены представления о специфических особенностях познавательного общения старших дошкольников со сверстниками, включая тематические предпочтения, вопросно-ответную направленность и учёт интересов партнёра.

Теоретическая значимость состоит в том, что результаты исследования систематизируют особенности содержания познавательного общения старших дошкольников со сверстниками и позволяют дополнить существующие научные представления о его специфике.

Практическая значимость заключается в том, что представленный материал может быть использован педагогами ДОО для целенаправленного формирования познавательного общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками.

Общение является одним из ключевых факторов развития детей в дошкольном возрасте. В условиях детского сада общение со сверстниками выступает основной формой социального развития детей, играя незаменимую роль в формировании их личности. В настоящее время исследователи в России и

Китае рассматривают общение между сверстниками как важное направление в дошкольном образовании и стремятся к совершенствованию педагогических средств, методов и форм работы с детьми, способствующих развитию познавательного общения между ними.

Психолого-педагогические исследования проблемы познавательного общения дошкольников со сверстниками в России опираются на работы Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, А.С. Рузской и других ученых. Их идеи о взаимосвязи общения и познавательного развития легли в основу многих современных исследований этой проблемы.

Раскрыта уникальная роль общения в развитии познавательных процессов. По мнению Б.Ф. Ломова, в общении осуществляется взаимный обмен представлениями, идеями, установками, интересами и т. д., развивается и проявляется система отношений «субъект – субъект(ы)» [1].

Начиная с исследований М.И. Лисиной, были выявлены и классифицированы различные формы общения детей со взрослыми. В период от 3 до 5 лет у ребёнка постепенно формируется потребность в уважении со стороны взрослого, а ведущим мотивом общения становятся познавательные интересы [2].

М.И. Лисина утверждала, что внеситуативно-познавательная форма связана с познавательной деятельностью, направленной на стремление детей расширить рамки мира, доступного для их познания, приоткрыть взаимосвязь явлений [3, с. 248].

Общение ребенка с окружающими – это единственно возможный контакт, который позволяет ему «присваивать» опыт предшествующих поколений и на этой основе развиваться [4].

Важность общения детей дошкольного возраста со сверстниками подчеркивается в Федеральной образовательной программе дошкольного образования в России (ФОП ДО) [5], а также в китайских «Руководящих указаниях по развитию и обучению детей в возрасте от 3 до 6 лет» [6], которые содержат похожие задачи, направленные на развитие у детей интереса к общению со сверстниками, умений общаться, устанавливать хорошие отношения со сверстниками, договариваться в случае конфликта, а также включают задачи познавательного развития, в которых есть прямое указание на развитие стремления детей к общению и обмену информацией со сверстниками, к проявлению любознательности и познавательного интереса [5; 6].

В традиционных российских исследованиях познавательное общение рассматривается преимущественно как форма общения ребёнка с взрослым, а специфика этого вида общения между сверстниками изучена крайне слабо. В современной исследовательской литературе, посвящённой общению детей со сверстниками, можно выделить три основных направления: экспериментальный анализ процесса общения детей дошкольного возраста и факторов, на него влияющих; особенности общения со сверстниками и его отличия от общения ребёнка с взрослым; а также исследование детских взаимоотношений. Например, раскрытые Е.О. Смирновой особенности процесса развития общения дошкольников с ровесниками свидетельствуют о его возможностях в целостном, механизме познавательного и социально-эмоционального развития детей дошкольного возраста [7].

В китайских исследованиям также уделяется внимание проблеме общения дошкольников со сверстниками. Ее теоретические основы в работах китайских ученых опираются на теории познавательного развития Л.С. Выготского, Ж. Пиаже и других ученых [8; 9; 10]. Современные китайские исследователи Фань Цянь, Ли Ли, Чжу Цзясюн рассматривают общение со сверстниками как отношения, формирующиеся в совместной образовательной деятельности и в игре. Структура общения включает такие стороны, как познание, адаптацию к социуму, способы разрешения конфликтов в общении, межличностные отношения и так далее. В исследованиях подчёркивается, что общение со сверстниками является важным фактором психического и познавательного развития детей, что совпадает с позицией российских учёных [11; 12; 13].

К сожалению, аналогично российским исследованиям в большинстве работ китайских учёных акцент делается на общих характеристиках общения детей со сверстниками, без углубления в содержательную сторону познавательного общения старших дошкольников.

Целью нашего исследования является изучение содержательных особенностей познавательного общения старших дошкольников со сверстниками в России и Китае. Полученные данные помогут педагогам целенаправленно организовывать и поддерживать познавательное общение между детьми и их сверстниками.

Диагностические методы были подобраны на основе ранее выявленных показателей содержательной стороны познавательного общения старших дошкольников со сверстниками: проявление интереса и активности в познании окружающего мира, понимание интересов сверстника, овладение способами получения, анализа и обмена информацией (уточнение и расширение имеющихся представлений с помощью вопросов).

Методики «Древо желаний» (В.С. Юркевич) [14] и «Вопрошайка» (Н.Б. Шумакова) [15] направлены на выявление уровня развития познавательной активности детей и умения задавать вопросы.

Методика «Неоконченные ситуации» (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс) [16] предполагает завершение детьми незавершенных ситуаций, направлена на изучение особенностей принятия и осознания детьми информации, овладение способами получения, анализа и обмена информацией, совершенствование имеющихся представлений и обогащение знаний.

Методика «Интервью» (О.В. Дыбина) [17] направлена на выявление возможностей детей получать информацию в общении, вести диалог и учитывать интересы сверстника в общении. При описании результатов данные по всем методикам представлены раздельно – по российской и китайской выборкам.

В исследовании приняли участие 200 детей в возрасте от 5 до 7 лет (100 детей из России и 100 детей из Китая).

В ходе исследования подверглись анализу проявления интереса и активности детей в познании окружающего мира, понимания интересов сверстника, способов овладения информацией (анализ, обмен, уточнение и расширение имеющихся представлений с помощью вопросов), вопросы детей, адресованные сверстникам в процессе общения.

Результаты выявили некоторые особенности в содержании познавательного общения старших дошкольников со сверстниками.

Было установлено, что дети активно обращаются с вопросами, однако их тематика и направленность варьируются в зависимости от ситуации общения. В ходе диагностики были выявлены, подвержены анализу и классифицированы все вопросы, которые возникали у детей в процессе общения со сверстниками. В основу классификации полученных вопросов и высказываний была положена типология вопросов, предложенная Н.Б. Шумаковой [15].

Итак, были обнаружены вопросы, возникающие у детей с целью уточнения информации по разным темам. Например, в российской выборке часть полученных вопросов детей (32%) была направлена на прояснение представлений собеседника об окружающем мире. Были зафиксированы вопросы так называемого познавательного характера – о причинах природных явлений («Почему листья желтеют и опадают?», «Почему звезды такие яркие?», «Какие животные живут в лесу?»). Также были выявлены вопросы детей о самочувствии сверстника («Как ты себя чувствуешь?»), а также эмоционально-оценочные вопросы («Тебе было весело?»), которые свидетельствуют о том, что ребёнок интересуется и следит за эмоциональным состоянием сверстника, его настроением в процессе общения, что вполне соответствует возможностям эмоционального развития в старшем дошкольном возрасте (20%). Далее следуют вопросы, побуждающие сверстника к совместным действиям (27%), вопросы с целью демонстрации своих достижений сверстнику (21%).

В китайской выборке выявленные вопросы распределились следующим образом: познавательные вопросы (31%), демонстрирующие достижения детей (29%), вопросы на установление эмоционального контакта со сверстником (21%), вопросы, побуждающие к совместным действиям со сверстниками (19%).

Согласно классификации Н.Б. Шумаковой, наиболее распространёнными в обеих выборках являлись вопросы *устанавливающего типа*, нацеленные на идентификацию объектов («Кто это?», «Это волк?», «Где кролик?»). Было получено большое количество *определительных* вопросов, связанных с внешними признаками и количественными характеристиками («Куда бежит?», «Где прячутся другие кролики?», «Сколько рыб в ведре?»). Значительно реже дети формулировали вопросы *причинно-следственного* характера, направленные на понимание взаимосвязей («Почему кролики спрятались?», «Почему котята взяли рыбу?»), и единичными были замечены *вопросы-гипотезы* («Поймал ли волк кроликов?», «Испугались ли кролики?», «Устал ли кот или заснул?»).

Полученные данные свидетельствуют о том, что умение задавать вопросы разного типа, особенно причинно-следственные и вопросы-гипотезы, появляется реже остальных и требует дальнейшего развития. Также важно отметить, что старшие дошкольники способны не только формулировать собственные вопросы, но и с помощью вопросов выяснять интересы сверстника. Например, это демонстрировали вопросы о знаниях и увлечениях другого ребёнка. Дети показывали знание интересов сверстника и учитывали их в дальнейшем общении с ними.

Проследить этот процесс в специально созданной ситуации и расширить представления об особенностях содержания познавательного общения детей со сверстниками позволили результаты, полученные в ходе диагностической методики «Интервью», направленной на выявление возможностей детей получать информацию в общении со сверстниками, вести диалог, учитывать интересы сверстника в общении [17].

Итоги по отдельным выборкам показали, что доля детей, достигших высокого уровня, была выше в российской выборке (35%) по сравнению с 21% в китайской выборке. Эти дети проявили высокую инициативу: они охотно исполняли роль репортёра, задавали развёрнутые вопросы и вели логически связный диалог, учитывая интересы собеседника. Кроме того, они самостоятельно выбирали темы для общения, опираясь на увлечения партнёра.

В ходе методики дети по очереди выступали в роли корреспондента: каждый задавал вопросы другим детям об их жизни и занятиях, а также брал интервью у одного из сверстников. Все вопросы и диалоги были проанализированы с точки зрения умения детей получать необходимую информацию в общении и учитывать интересы сверстников в дальнейшей деятельности. Большинство детей в обеих выборках успешно участвовали в интервью, однако нуждались в помощи взрослого для поддержания диалога (59% в российской и 65% в китайской выборке). В ходе интервью дети спонтанно предлагали смену ролей («Теперь ты журналист!»), достигали договорённостей, стремясь поддержать собеседни-

ка. Это говорит о том, что ребята способны не просто фиксировать интересы партнера по общению, но и выстраивает своё поведение с учётом этого знания.

Качественный анализ диалогов детей показал, что даже при несовершенстве коммуникативных навыков (перескакивание с одной темы на другую, переход от бытовых тем к фантазийным и обратно) дети проявляли чувствительность к тому, что интересно партнёру, и стремились удерживать разговор в русле его увлечений. Например, узнав, что собеседник увлекается динозаврами, ребёнок-журналист задавал дополнительные вопросы именно на эту тему.

В данных проявлениях важное место занимает тематика общения между детьми, то, как она образуется и расширяется. В одном из заданий детям было предложено выбрать разные маршруты для путешествий, и они выбирали не популярные туристические достопримечательности, а места, труднодоступные для наблюдения за природой (например, белые медведи в Арктике, подводная жизнь океана), то, что фактически недоступно для детей.

В задании «Чудо-машина» дети приказывали машине «построить микроскоп», «создать экологичный дом», что показывает исследовательский характер в направлении интересов детей. При выполнении задания «Место, где всё разрешено» дети выражали желания «исследовать насекомых», «ставить эксперименты», «изучать лес». Все эти результаты замечательно дополняют ранее полученные сведения о выборе содержания для общения со сверстниками. Предположительно эти направления в предпочтениях детей, такие как природные явления, наблюдение за животными, практическое экспериментирование, и могут образовать наиболее вероятное содержание общения между детьми.

В то же время дети активно высказывались о повседневной жизни и личных желаниях: например, хотели обладать определенными игрушками и игровыми приставками, ходить в парк аттракционов, смотреть телевизор, помогать родителям в домашних делах, проявляли интерес к деятельности взрослых («Я хочу быть автогонщиком»). За каждым таким желанием стоит определенный интерес ребёнка к разным сторонам окружающего мира и желание научиться что-то делать самостоятельно.

Таким образом, на основе полученных данных были выделены пять основных тем, составляющих содержание познавательного общения детей старшего дошкольного возраста: природа и животные, игры и игрушки, предметы и коллекции, сюжеты и истории, семья и семейный досуг. Что касается источников содержания общения, то анализ показывает, что темы общения могут иметь разные источники. Часть тем связана с познавательными интересами ребенка, предметом его любознательности. Кроме того, источником нередко становятся повседневный опыт ребенка, семейные события и совместная деятельность со взрослым и сверстниками.

Как было указано в ходе анализа, тематика познавательного общения, его содержание, вопросы и высказывания российских и китайских детей оказались во многом похожи, поэтому мы представили их в объединённой таблице (табл. 1).

Сравнение результатов двух выборок показало, что по содержанию высказываний, связанных с познавательной тематикой общения, российские и китайские дети не имеют существенных различий: в обеих группах спонтанно возникали похожие темы в общении между детьми, связанные с природой, устройством мира, происхождением жизни. В связи с этим для выявления устойчивых тематических категорий все полученные результаты от двухсот детей в России и Китае были проанализированы совокупно.

Дети на высоком уровне (34% в российской выборке и 24% в китайской) проявляли выраженный исследовательский интерес к миру и к сверстнику, инициативу в налаживании диалога, стремились в ходе общения рассуждать, демонстрируя высказывания, характеризующие стремление выстраивать причинно-следственные связи между предметами и явлениями. Дети на среднем уровне (56% в российской и 66% в китайской выборке) также демонстрировали желание в обсуждении и получении информации, однако их привлекала преимущественно конкретная, достаточно поверхностная информация о предметах и явлениях. Дети, находящиеся на низком уровне (по 10% в обеих выборках), ограничивались краткими высказываниями, не развивая выбранную тему в общении со сверстниками. Их высказывания касались преимущественно личных желаний, не связанных с познавательной деятельностью, они не проявляли интерес к сверстнику как к партнеру по общению.

Также анализ результатов диагностики показывает, что в познавательном общении детей действительно преобладают вопросы познавательного характера. Вместе с тем диагностика выявляет, что дети нуждаются в целенаправленном развитии умения задавать вопросы разных типов, прежде всего, причинно-следственные, чтобы глубже понимать причины явлений, рассуждать, устанавливать взаимосвязи и выходить за пределы простого описания и констатации фактов. При этом результаты свидетельствуют о том, что в общении со сверстниками дети используют вопросы не только для получения информации, но и для демонстрации своих достижений, привлечения внимания сверстника, установления эмоционального контакта, а также для побуждения партнёра к совместным действиям.

Здесь также важно обратить внимание на то, как дети принимают и осознают полученную в ходе общения информацию, на каком уровне владеют способами ее получения, анализа и обмена.

Результаты методики «Неоконченные ситуации» показали, что доля детей (по отдельным выборкам), способных не только понять предложенную ситуацию, но и интерпретировать поведение персонажей, выстраивая развёрнутую аргументацию, была выше в российской выборке (41% от общего количества опрошенных) по сравнению с китайской (24% от общего количества опрошенных). Их высказывания включали причинно-следственные рассуждения, основанные на усвоенных нормах поведения. Такие дети не только демонстрировали общепринятые нормы и правила общения, но и могли аргументировать свою позицию, что является важным условием для развёрнутого познавательного общения со сверстниками. Большинство детей в обеих выборках (50% в российской и 62% в китайской) правильно понимали смысл предложенной ситуации, однако испытывали трудности с развёрнутой аргументацией собственного мнения. Это свидетельствовало о том, что понимание смысла ситуации ещё не перешло в способность к развёрнутому обоснованию. Дети с низким уровнем (9% в российской и 14% в китайской выборке) испытывали трудности при анализе ситуации и ориентации в точке зрения другого участника. Их высказывания свидетельствовали о низком уровне понимания представленной информации и сложности построения связного суждения. Для данной группы детей познавательное общение со сверстниками возможно только при целенаправленной педагогической поддержке.

Содержательный анализ высказываний детей показал, что их суждения во многом основаны на личном жизненном опыте и эмоциональной отзывчивости. Дети чувствительны к состояниям персонажей ситуаций, ориентируются на правила доброжелательного общения и предлагают иные варианты завершения: совместная игра, взаимопомощь, сочувствие, уважение к интересам другого («Я помогу вам убрать игрушки! Тогда мы скорее поужинаем», «Давай поиграем вместе», «Ты возьми карандаш первым»).

Сравнение высказываний российских и китайских детей выявило различия в способах взаимодействия и конструктивного решения проблемных ситуаций. Российские дети чаще давали прямую оценку невежливого или несправедливого поступка, тогда как китайские дети предпочитали избегать открытого высказывания, выбирая более гармонизирующие формы высказываний. Например, в ситуации с конфликтом из-за игрушки российские дети чаще указывали на невежливость того, кто отобрал игрушку, а китайские ребята предпочитали промолчать, взять другую игрушку. Выявленные особенности отражают некоторые отличия в способах взаимодействия детей двух стран.

Таким образом, большинство старших дошкольников обеих выборок обладают сформированными представлениями о нормах общения и способны анализировать и оценивать предложенные ситуации. Однако для перехода от понимания нормы к её осознанному использованию в познавательном общении со сверстниками необходима целенаправленная педагогическая работа, направленная на овладение детьми способами получения, анализа и обмена информацией, то есть на уточнение имеющихся представлений и обогащение знаний.

Таблица 1

Содержание познавательного общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками

Тема	Содержание	Примеры высказываний детей
Природа и животные	Природные явления, флора и фауна, космос, океан, подводный мир, динозавры, причины природных явлений	«Почему листья желтеют и опадают?», «Я хочу посмотреть на звезды ближе», «Какие животные живут в лесу?», «Хочу увидеть настоящих динозавров», наблюдение за медведями...
Игры и игрушки	Игрушки, игровая деятельность, электронные игры, сюжетно-ролевые игры	«Я хочу игровую приставку PS5», «Я хочу больше игрушек», обсуждение правил игры, совместные игры со сверстниками
Предметы и коллекции	Окружающие предметы, их устройство и функции, личные коллекции, интересные вещи	«Как построить микроскоп?», «Почему камень плавает?», коллекции ракушек, марок, «Я хочу узнать, как работает эта машина
Сюжеты и истории	Анимационные сюжеты, сказки, рассказы, волшебные истории, приключения, фантазийные миры	Обсуждение героев мультфильмов, сюжеты сказок, «Что было в этой истории дальше?», волшебный мир, магические способности
Семья и семейный досуг	Семейные события, совместные путешествия, домашние дела, семейные традиции, здоровье семьи	«Мы ездили на море всей семьей», «Я помогаю маме готовить», «В выходные мы ходили в парк», поход в парк

В результате проведённого исследования была достигнута поставленная цель – выявлены особенности содержания познавательного общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками. Полученные результаты позволили уточнить и дополнить существующие научные представления о специфике данного вида общения, расширить эмпирическую базу данных в области дошкольной педагогики и психологии. Выявленные особенности, включая тематические предпочтения детей, направленность вопросов и учёт интересов сверстников, имеют как теоретическое значение для дальнейшего изучения коммуникативного развития дошкольников, так и практическую ценность для организации образовательной работы в ДОО.

Таким образом, исследование выявило единую для российских и китайских дошкольников основную тематику познавательного общения, включающую пять наиболее распространённых направлений. Тематика формируется под влиянием собственных познавательных интересов детей, их повседневного опыта общения, а также интереса к сверстнику, который играет важную роль при выборе тем для совместного общения.

Установленные различия познавательного общения детей России и Китая проявляются преимущественно в способах общения, а не в его содержании.

Выявленные особенности и существующие различия обосновывают необходимость разработки рекомендаций для развития познавательного общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками.

Дальнейшее исследование может быть направлено на разработку методических рекомендаций и создание педагогических условий для развития познавательного общения старших дошкольников.

Целевую аудиторию статьи составляют педагоги дошкольных образовательных организаций, воспитатели, методисты, преподаватели и студенты педагогических специальностей вузов и колледжей, а также родители детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Ананьева К.И., Носуленко В.Н., Самойленко Е.С., Харитонов А.Н. Когнитивно-коммуникативная парадигма Б.Ф. Ломова: современное состояние и перспективы. *Психологический журнал*. 2017; Т. 38, № 6: 17–29.
2. Смирнова Е.О. Концепция генезиса общения М.И. Лисиной. *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2009; Т. 2, № 2: 35–40.
3. Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии: сборник статей: посвящается 60-летию научно-педагогической деятельности А.А. Смирнова. Москва: Педагогика, 1978.
4. Серебрякова Т.А. *Формирование познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста в общении с взрослыми*. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Нижний Новгород, 1999.
5. *Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования*. Приказ Министерства просвещения России от 25.11.2022 № 1028. Москва, 2022.
6. *Руководящие указания по развитию и обучению детей в возрасте 3–6 лет*. Приказ Министерства образования КНР от 09.10.2012 № Цзяо цзи эр. Пекин, 2012.
7. Смирнова Е.О. *Особенности общения с дошкольниками:* учебное пособие. Москва: Академия, 2000.
8. Го Ин. Теории общения, коммуникативное поведение и стратегии поддержки в общении дошкольников со сверстниками. *Вестник Хэйлунцзянского института развития учителей*. 2025; Т. 44, № 2: 132–136.
9. Пиаже Ж. *Избранные педагогические сочинения*. Перевод Лу Жуй. Пекин: Народное образование, 2015.
10. Цзоу С., Чэнь В. Теория культурно-исторического развития Л.С. Выготского и её значение для социального воспитания в детском саду. *Дошкольное педагогическое исследование*. 2007; № 6: 27–30.
11. Ли Ли, Лэй Мо, Ван Ж. Анализ особенностей общения детей со сверстниками. *Современный образовательный форум*. 2005; № 8х: 28–30.
12. Фань Ц. Укрепление общения дошкольников со сверстниками как фактор содействия социализации. *Хэйлунцзянское образование*. 2002; № 4: 42.
13. Юй Ц. Конструктивная игра как средство развития коммуникативных способностей детей среднего дошкольного возраста: исследование на примере детского сада «Н» в городе Н. Магистерская диссертация. *Шэньсийский технологический университет*. 2025: 6–7.
14. Мальцева Н.В. *Психологический аспект педагогической практики студентов*: учебно-методическое пособие. Ишим: ИГПИ им. П.П. Ершова, 2011.
15. Баранова Э.А. *Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников*. Санкт-Петербург: Речь, 2005.
16. Щетинина А.М. *Диагностика социального развития ребенка:* учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000.
17. Дыбина О.В., Анфисова С.Е., Кузина А.Ю., Груздова И.В. *Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников:* пособие для воспитателей и учителей начальных классов: для работы с детьми 5–7 лет. Москва: Мозаика-Синтез, 2010.

References

1. Anan'eva K.I., Nosulenko V.N., Samojlenko E.S., Haritonov A.N. Kognitivno-kommunikativnaya paradigma B.F. Lomova: sovremennoe sostoyanie i perspektivy. *Psihologicheskij zhurnal*. 2017; T. 38, № 6: 17-29.
2. Smirnova E.O. Koncepciya genezisa obscheniya M.I. Lisinoj. *Teoreticheskaya i `eksperimental'naya psihologiya*. 2009; T. 2, № 2: 35-40.
3. Problemy obschej, vozrastnoj i pedagogicheskoj psihologii: sbornik statej: posvyaschaetsya 60-letiyu nauchno-pedagogicheskoj deyatel'nosti A.A. Smirnova. Moskva: Pedagogika, 1978.
4. Serebryakova T.A. *Formirovanie poznavatel'noj aktivnosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta v obschenii s vzroslymi*. Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 1999.
5. *Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy doshkol'nogo obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossii ot 25.11.2022 № 1028. Moskva, 2022.
6. *Rukovodyaschie ukazaniya po razvitiyu i obucheniyu detej v vozraste 3-6 let*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya KNR ot 09.10.2012 № Czyao czi `er. Pekin, 2012.
7. Smirnova E.O. *Osobennosti obscheniya s doshkol'nikami:* uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2000.
8. Go In. Teorii obscheniya, kommunikativnoe povedenie i strategii podderzhki v obschenii doshkol'nikov so sverstnikami. *Vestnik H`ejlunczyanskogo instituta razvitiya uchitelej*. 2025; T. 44, № 2: 132-136.
9. Piazhe Zh. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Perevod Lu Zhuj. Pekin: Narodnoe obrazovanie, 2015.
10. Czou S., Ch`en' V. Teoriya kul'turno-istoricheskogo razvitiya L.S. Vygotskogo i ee znachenie dlya social'nogo vospitaniya v detskom sadu. *Doshkol'noe pedagogicheskoe issledovanie*. 2007; № 6: 27-30.
11. Li Li, L`ej Mo, Van Zh. Analiz osobennostej obscheniya detej so sverstnikami. *Sovremennyj obrazovatel'nyj forum*. 2005; № 8x: 28-30.
12. Fan' C. Ukreplenie obscheniya doshkol'nikov so sverstnikami kak faktor sodejstviya socializacii. *H`ejlunczyanskoe obrazovanie*. 2002; № 4: 42.
13. Yuj C. Konstruktivnaya igra kak sredstvo razvitiya kommunikativnyh sposobnostej detej srednego doshkol'nogo vozrasta: issledovanie na primere detskogo sada «N» v gorode N. Magisterskaya dissertaciya. *Sh`en'sijskij tehnologicheskij universitet*. 2025: 6-7.
14. Mal'ceva N.V. *Psihologicheskij aspekt pedagogicheskoj praktiki studentov*: uchebno-metodicheskoe posobie. Ishim: IGPI im. P.P. Ershova, 2011.
15. Baranova `E.A. *Diagnostika poznavatel'nogo interesa u mladshih shkol'nikov i doshkol'nikov*. Sankt-Peterburg: Rech', 2005.
16. Schetinina A.M. *Diagnostika social'nogo razvitiya rebenka*: uchebno-metodicheskoe posobie. Velikij Novgorod: NovGU im. Yaroslava Mudrogo, 2000.
17. Dybina O.V., Anfisova S.E., Kuzina A.Yu., Gruzdova I.V. *Pedagogicheskaya diagnostika kompetentnostej doshkol'nikov:* posobie dlya vospitatelej i uchitelej nachal'nyh klassov: dlya raboty s det'mi 5-7 let. Moskva: Mozaika-Sintez, 2010.

Статья поступила в редакцию 09.07.26

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-226-230

Kokhichko A.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Pedagogy, Murmansk Arctic University (Murmansk, Russia), E-mail: andrey_kokhichko@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR INCREASING MOTIVATION OF STUDENTS' RESEARCH ACTIVITY IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC INTERACTION. The motivational component of students' research activity remains a weak link in university training: the regulatory requirements for the formation of research competencies are fixed in educational standards, while a stable interest in scientific inquiry does not develop in a considerable proportion of students. The discrepancy between the formal inclusion of research work in curricula and the actual involvement of students poses a problem that requires shifting the emphasis from organizational forms to the pedagogical conditions under which motivation acquires an internal character. The aim of the work is to substantiate a set of pedagogical conditions that increase the motivation of students' research activity in the process of educational and scientific interaction. The methodological basis is formed by the structural-functional approach, conceptual analysis of the regulatory framework of higher education, and modelling. An author's model of educational and scientific interaction is constructed, in which four groups of conditions are distinguished – organizational-pedagogical, didactic, socio-psychological and

subject-reflexive – and the connections between them are established. It is shown that the decisive factor is not a separate condition but their coordinated action: transformation of motivation from external to internal is achieved by combining early involvement in genuine scientific inquiry, a dialogic mode of the supervisor's work, and recognition of the research result in the learning environment. The shift of motivation towards internal drives is ensured by restructuring the character of the teacher-student interaction rather than by increasing the number of research events.

Keywords: **students' research activity, educational and scientific interaction, pedagogical conditions, motivation, intrinsic motivation, research work, subjectivity of the learner, scientific supervision**

***А.Н. Кохичко**, д-р пед. наук, зав. каф. педагогики, ФГАОУ ВО «Мурманский арктический университет», г. Мурманск, E-mail: andrey_kokhichko@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-НАУЧНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Мотивационная составляющая исследовательской деятельности студентов остаётся слабым звеном вузовской подготовки: требования к формированию исследовательских компетенций закреплены в образовательных стандартах, а устойчивый интерес к научному поиску у значительной части обучающихся так и не складывается. Разрыв между формальным включением научно-исследовательской работы в учебные планы и фактической вовлечённостью студентов и задаёт проблему – она требует перенести акцент с организационных форм на педагогические условия, при которых мотивация становится внутренней. Цель работы – обосновать совокупность педагогических условий, повышающих мотивацию исследовательской деятельности студентов в процессе учебно-научного взаимодействия. Методологическую основу составили структурно-функциональный подход, понятийно-категориальный анализ нормативной базы высшего образования и моделирование. Построена авторская модель учебно-научного взаимодействия, в которой выделены четыре группы условий: организационно-педагогические, дидактические, социально-психологические и субъектно-рефлексивные, и установлены связи между ними. Определяет исход, как показано, не отдельное условие, а их согласованное действие: мотивация превращается из внешней во внутреннюю там, где сходятся раннее включение в реальный научный поиск, диалогический режим работы научного руководителя и признание исследовательского результата в учебной среде. Сдвиг мотивации в область внутренних побуждений обеспечивает перестройка самого характера взаимодействия преподавателя и студента, а не рост числа исследовательских мероприятий.

Ключевые слова: **исследовательская деятельность студентов, учебно-научное взаимодействие, педагогические условия, мотивация, внутренняя мотивация, научно-исследовательская работа, субъектность обучающегося, научное руководство**

Научно-исследовательская работа включена в образовательные программы высшего образования нормативно: федеральные государственные образовательные стандарты 3++ относят к универсальным компетенцию УК-1 – способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач, а государственная политика последних лет прямо ориентирует вузы на привлечение талантливой молодёжи в сферу исследований и разработок (Указ Президента РФ от 25 апреля 2022 г. № 231 об объявлении в Российской Федерации Десятилетия науки и технологий, 2022–2031 гг.). С 1 января 2025 г. эту линию продолжает национальный проект «Молодёжь и дети» с дальнейшим развёртыванием сети молодёжных исследовательских лабораторий. Рамка, стало быть, выстроена, но закрепление компетенции в стандарте само по себе готовности к научному поиску у студента не рождает.

Противоречие обнаруживается между формальной представленностью исследовательской работы в учебных планах и реальной вовлечённостью обучающихся. А.В. Матерова [1] замечает, что мотивационная структура научно-исследовательской деятельности студента неоднородна: прагматические, статусные и собственно познавательные побуждения соседствуют, а их удельный вес по ходу обучения смещается. В.В. Балашов с соавторами [2] фиксируют, что у заметной части студентов участие в научной работе держится на внешнем стимуле и гаснет, едва он исчезнет; сопоставление данных по разным уровням подготовки у С.А. Писаревой и коллег [3] обнаруживает, как неустойчив интерес при переходе от бакалавриата к магистратуре. Расхождение нормы и практики и переводит вопрос с того, как организовать научную работу, на то, при каких условиях она становится внутренне мотивированной.

Само понятие «педагогические условия» применительно к мотивации исследовательской деятельности в литературе трактуют по-разному. Е.В. Борисова и В.Б. Петропавловская [4] связывают эти условия с согласованием мотивов студента и требований научной среды и видят в мотиве величину подвижную, а не заданную. Иначе расставляют акценты Н.И. Подгребельная и Л.А. Халилова [5]: у них на первом плане психолого-дидактические предпосылки – способ постановки исследовательской задачи и характер её сопровождения в образовательном процессе. О составе и иерархии условий согласия в специальной литературе нет – и это делает их систематизацию самостоятельной задачей. Сказанное выше определяет актуальность представленного исследования.

Цель работы – обосновать совокупность педагогических условий, повышающих мотивацию исследовательской деятельности студентов в процессе учебно-научного взаимодействия и установить связи между этими условиями. Ключевые задачи следующие:

– уточнить понятие «педагогические условия» применительно к мотивации исследовательской деятельности и систематизировать их по группам – организационно-педагогической, дидактической, социально-психологической и субъектно-рефлексивной;

– построить модель учебно-научного взаимодействия, описывающую переход мотивации из внешней во внутреннюю;

– развести контролирующий и диалогический режимы научного руководства по их действию на компоненты мотивации;

– соотнести группы педагогических условий со стадиями вовлечения студента в научный поиск.

Научная новизна работы состоит в том, что мотивация исследовательской деятельности представлена как производная от характера учебно-научного взаимодействия, а не от набора организационных форм. Это включает:

– выделение четырёх групп педагогических условий и их соотнесение с компонентами мотивации и стадиями вовлечения студента в научный поиск;

– обоснование режима научного руководства как ключевого условия: диалогическое сопровождение переводит источник побуждения внутрь деятельности, тогда как контролирующее удерживает мотивацию во внешнем поле при формально развитой системе научных мероприятий;

– указание на своевременность включения условий: ведущая их группа смещается по стадиям вовлечения, и рассогласование условия со стадией гасит интерес.

Теоретическая значимость заключается в том, что предложенная модель объясняет невысокую отдачу экстенсивных мер стимулирования и указывает содержательный предел умножения организационных форм. Практическая значимость работы состоит в том, что повышение мотивации достигается перенастройкой уже имеющихся средств учебно-научного взаимодействия – способа постановки задачи, режима руководства, порядка признания результата, а не постройкой отдельной мотивирующей надстройки над учебным процессом.

Эмпирической опорой послужили действующие федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3++) в редакциях 2023–2025 гг., профессиональный стандарт педагога в актуальной редакции, документы стратегического планирования в сфере науки и образования с горизонтом до 2030 и 2036 гг., а также сведения мониторинга системы высшего образования за 2024–2025 учебные годы. Нормативная составляющая привлекалась ровно в той части, где она задаёт требования к исследовательским компетенциям и к организации научной работы обучающихся.

Применены структурно-функциональный подход, понятийно-категориальный анализ, систематизация и моделирование. Структурно-функциональный подход помог выделить компоненты учебно-научного взаимодействия и определить функцию каждого в становлении мотивации. Понятийно-категориальный анализ развёл близкие термины – «мотив», «мотивация», «исследовательский интерес», «исследовательская позиция», смешение которых и затрудняет описание педагогических условий.

Центральный метод – моделирование: построена авторская модель учебно-научного взаимодействия, где педагогические условия сгруппированы по их преимущественному действию и соотнесены со стадиями вовлечения студента в научный поиск. Реальные образовательные организации и конкретные участники не привлекались; характеристики студенческих групп и форм взаимодействия заданы как модельные – это отвечает понятийно-методическому характеру задачи.

Учебно-научное взаимодействие понимается здесь как форма совместной деятельности преподавателя и студента, где освоение учебного содержания и производство нового знания слиты в едином процессе, а не разнесены по разным организационным контурам. Е.В. Реутов с соавторами [6] показывают: разрыв между аудиторной нагрузкой и научной работой закрепляет у студента взгляд на научный поиск как на факультатив и роняет мотивацию ещё до первого исследовательского опыта. Такое понимание спорит с трактовкой научно-исследовательской работы как обособленного блока, надстроенного над основной подготовкой.

Технологическую сторону формирования мотивации описывают У.Б. Хвеськo и соавторы [7]: устойчивость интереса они связывают с поэтапным наращиванием самостоятельности студента – от отдельных исследовательских операций под руководством до постановки собственной задачи. Близкую логику разворачивают Н.А. Храмова и Н.Г. Пфаненштиль [8] на материале многоуровневой подготовки: на каждом уровне исследовательские умения и мотивы перестраиваются, и приёмы работы с бакалаврами, перенесённые на магистрантов без оглядки на эту перестройку, дают обратный эффект. П.И. Чернецов и И.В. Шадчин [9] добавляют: рост мотивации обеспечивают не разовые стимулы, а выстроенная последовательность ситуаций, в которых исследовательское усилие студента получает содержательный отклик. Во всех трёх описаниях устойчивость мотива держится на длительности и связности исследовательской линии, а не на силе отдельного воздействия.

Факторы и условия мотивации разводит О.В. Семенова [10]: к факторам она относит внешние по отношению к взаимодействию обстоятельства – требования стандарта, систему поощрений, а к условиям – управляемые характеристики самого образовательного процесса. С.Б. Патрушев с соавторами [11] выделяют среди них способ предъявления исследовательской задачи: задача как открытый вопрос, ответ на который заранее не известен и преподавателю, держит познавательный мотив крепче, чем учебное задание с проверяемым решением. А отклик научного сообщества подчёркивает Е.А. Клеймёнов [12] – мотивационный потенциал исследовательской деятельности организации он ставит в зависимость от того, насколько результат студента признают и предъявляют в её среде. Вся линия рассуждения уводит внимание с внешних факторов на управляемую сторону взаимодействия.

Роль самого характера взаимодействия как отдельного условия раскрывают Т.Д. Молодцова, С.Ю. Шалова и Л.И. Кобышева [13]: обучение в сотрудничестве они рассматривают как способ переплавить мотивацию научного творчества – совместность исследовательского действия снимает с начинающего страх ошибки и переводит внешнюю оценку в самооценку. Наблюдение важно, чтобы понять учебно-научное взаимодействие как диалогический режим, где научный руководитель – соучастник поиска, а не контролёр результата. И.Л. Белова с соавторами [14] находят тот же механизм в проектно-исследовательской деятельности: мотивационная активность студента растёт, когда ответственность за результат распределена между участниками группы. Совместность исследовательского действия и в той, и в другой работе оказывается условием, а не побочным обстоятельством.

Отдельная группа наблюдений – про начальный этап вовлечения. О.Е. Сироткин [15] отмечает, что у первокурсников интерес к научной работе вырастает из любопытства и смутных профессиональных ожиданий и быстро гаснет при встрече с формализованными процедурами – оформлением, отчётностью, требованиями к публикации, – которые предъявляют раньше, чем у студента сложился собственный исследовательский вопрос. Ранняя формальная сторона науки в отрыве от содержательной задачи работает как демотиватор, и это сходится с уже отмеченной зависимостью мотивации от способа постановки задачи.

У приведённых позиций обнаруживается общая черта: каждое условие, взятое порознь, описывает лишь одну сторону мотивационного процесса, а наблюдаемое затухание интереса возникает как раз при рассогласовании условий между собой. Отсюда и основание свести их в единую модель, различающую группы условий по преимущественному действию. В авторской модели учебно-научного взаимодействия выделены четыре группы педагогических условий, соотнесённые с компонентами мотивации исследовательской деятельности (табл. 1).

Разнесение условий по группам вовсе не значит, что действуют они порознь. Организационно-педагогические условия запускают деятельность, но без дидактической поддержки раннее включение оборачивается перегрузкой и закрепляет взгляд на науку как на принудительную нагрузку. Социально-психологические условия удерживают эмоционально-ценностное отношение, а вот без субъектно-рефлексивного компонента даже удачный опыт взаимодействия не перерастает в устойчивый личностный смысл и гаснет, едва завершится конкретная работа.

Узловой момент модели – переход мотивации из внешней во внутреннюю. Внешне заданное участие в научной работе – требование стандарта, условие оценки, поощрение – деятельность запустить способно, но продолжения после снятия стимула не гарантирует. Перелом наступает там, где студент получает содержательный отклик на собственное исследовательское действие и узнаёт в результате свой; диалогическое руководство вместе с признанием авторства и смещает источник побуждения внутрь деятельности. А там, где руководство остаётся контролирующим, но инициативы от студента при этом ждут, воспроизводится внешняя мотивация, сколько бы исследовательских мероприятий ни провели.

Разницу между контролирующим и диалогическим режимами учебно-научного взаимодействия удобнее всего показать через то, как они действуют на отдельные компоненты мотивации (табл. 2).

Сопоставление режимов показывает: одни и те же организационные формы – конференция, конкурс, курсовая или выпускная работа – дают противоположный мотивационный результат, в зависимости от характера сопровождения. Перенос усилий с умножения форм на перестройку режима руководства и объясняет, почему рост числа научных мероприятий при сохранённой контролирующей модели устойчивой вовлечённости не прибавляет. Диалогический режим требует от преподавателя большего ресурса и простым расширением охвата не масштабируется – этим и задан практический предел экстенсивным мерам стимулирования.

Построение модели завершает соотнесение групп условий со стадиями вовлечения студента в научный поиск (табл. 3).

Стадийное соотнесение показывает, как ведущая группа условий смещается по мере продвижения студента: то, что на первой стадии запускается организационными мерами, на завершающей держится уже одной субъектно-рефлексивной поддержкой. Стоит ведущему условию разойтись со стадией – потребовать самостоятельного поиска до того, как освоены исследовательские действия, или сохранить пооперационный контроль там, где студент уже ищет сам, и воспроиз-

Таблица 1

Группы педагогических условий повышения мотивации исследовательской деятельности в учебно-научном взаимодействии

Группа условий	Содержание условия	Преимущественно затрагиваемый компонент мотивации
Организационно-педагогические	Раннее включение в реальный научный поиск, сопряжение учебных и исследовательских задач, непрерывность исследовательской линии через все курсы	Побудительный (запуск деятельности)
Дидактические	Постановка задачи как открытого вопроса, поэтапное наращивание самостоятельности, обратная связь по содержанию, а не по форме	Познавательный (исследовательский интерес)
Социально-психологические	Диалогический режим научного руководства, совместность действия, признание результата в учебной среде, снятие страха ошибки	Эмоционально-ценностный (отношение к науке)
Субъектно-рефлексивные	Поддержка авторства студента, рефлексия собственного продвижения, соотнесение результата с профессиональными перспективами	Смыслообразующий (личностный смысл)

Источник: составлено автором

Таблица 2

Действие режимов учебно-научного взаимодействия на компоненты мотивации

Компонент мотивации	Контролирующий режим руководства	Диалогический режим руководства
Побуждение к деятельности	Запускается внешним требованием, прекращается с его снятием	Запускается интересом к задаче, сохраняется при ослаблении внешнего контроля
Исследовательский интерес	Подавляется при акценте на правильности результата	Поддерживается признанием права на ошибку и поиск
Отношение к науке	Складывается как отношение к обязанности	Складывается как отношение к личностно значимой деятельности
Личностный смысл	Не образуется, результат отчуждён от студента	Образуется через признание авторства результата

Источник: составлено автором

Таблица 3

Соотнесение педагогических условий со стадиями вовлечения в исследовательскую деятельность

Стадия вовлечения	Ведущая группа условий	Характер участия студента
Первичное соприкосновение (младшие курсы)	Организационно-педагогические	Выполнение отдельных исследовательских операций в составе учебной задачи
Освоение исследовательских действий	Дидактические	Решение учебно-исследовательских задач с возрастающей самостоятельностью
Самостоятельный поиск	Социально-психологические	Постановка и решение собственной задачи при диалогическом сопровождении
Закрепление исследовательской позиции	Субъектно-рефлексивные	Авторское продвижение результата, соотнесение с профессиональными планами

Источник: составлено автором

водится знакомое затухание интереса. Согласованность модели достигается не одновременным включением всех условий, а их своевременной сменой по ходу вовлечения.

Полученное построение работает в пользу трактовки, по которой мотивация исследовательской деятельности производна от характера учебно-научного взаимодействия, а не от набора внешних стимулов. Обозначенное во введении расхождение нормы и реальной вовлечённости модель объясняет рассогласованием условий и режимов руководства, а не нехваткой организационных форм. Повышение мотивации сводится, выходит, к перенастройке уже применяемых средств учебно-научного взаимодействия, а не к пристройке отдельной мотивирующей подсистемы.

Мотивация исследовательской деятельности студента складывается не как реакция на внешнее требование участвовать в научной работе, а как итог определённого устройства учебно-научного взаимодействия. Закрепление исследовательских компетенций в образовательных стандартах и государственная поддержка вовлечения молодёжи в науку задают рамку, внутри которой устойчивый интерес возникает лишь при согласованном действии педагогических условий; разрозненное усиление отдельных условий или умножение организационных форм такого интереса не рождает. Выделение четырёх групп условий – организационно-педагогической, дидактической, социально-психологической и субъектно-рефлексивной – и их соотнесение с компонентами мотивации и стадиями вовлечения и позволяет описать, в какой точке внешнее побуждение превращается во внутреннее и почему это превращение срывается, когда условия рассогласованы.

Ключевым в предложенной модели оказывается режим научного руководства. Диалогическое сопровождение, которое признаёт за студентом право на ошибку и авторство результата, переводит источник побуждения внутрь деятельности; контролирующее же удерживает мотивацию во внешнем поле даже при формально развитой системе научных мероприятий. Одни и те же формы научной работы дают разный мотивационный результат – всё решает характер сопровождения.

Своевременность включения условий значит не меньше их состава. Ведущая группа условий смещается по мере продвижения студента, и стоит условию разойтись со стадией вовлечения, как интерес снова затухает.

Предложенное описание переносит акцент педагогической работы с организации исследовательских мероприятий на перестройку самого характера взаимодействия преподавателя и студента. Этот перенос и объясняет невысокую отдачу экстенсивных мер: диалогический режим взаимодействия требует преподавательского ресурса и простым расширением охвата не воспроизводится – здесь содержательный предел стимулированию через умножение форм.

Повышение мотивации исследовательской деятельности достигается перенастройкой уже имеющихся средств учебно-научного взаимодействия – способа постановки задачи, режима руководства, порядка признания результата, а не постройкой отдельной мотивирующей надстройки над учебным процессом. Педагогическое условие мотивации совпадает здесь с условием подлинности самого научного поиска: студент удерживается в исследовательской деятельности тогда, когда она ведётся как настоящая, а не как имитация научной работы ради отчётности.

Библиографический список

1. Матерова А.В. Мотивация научно-исследовательской деятельности студентов. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Психология и педагогика. 2012; № 1: 132–137.
2. Балашов В.В., Пацула А.В., Леньков Р.В., Гайдукова Е.А. Проблема мотивации научной деятельности студентов вуза. *Социологические исследования*. 2016; № 4 (384): 127–130.
3. Писарева С.А., Бражник Е.И., Гладкая И.В., Пискунова Е.В., Федорова Н.М. Исследование особенностей мотивации студентов разных уровней высшего образования к участию в научно-исследовательской деятельности. *Science for Education Today*. 2024; Т. 14, № 1: 25–53.
4. Борисова Е.В., Петропавловская В.Б. Педагогические условия и мотивы исследовательской деятельности студентов. *Primo Aspectu*. 2024; № 3 (59): 39–43.
5. Подгребельная Н.И., Халилова Л.А. Психолого-дидактические условия формирования исследовательской деятельности студентов в образовательном процессе вуза. *Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки.* 2007; № 3 (139): 110–112.
6. Реутов Е.В., Колпина Л.В., Реутова М.Н., Шиянова Е.Н. Формирование у студентов вузов мотивации к научно-исследовательской деятельности. *Среднерусский вестник общественных наук.* 2012; № 4-1 (25): 59–64.
7. Хвесько У.Б., Рожкова Е.С., Чумаков В.И. Технология формирования мотивации научно-исследовательской деятельности студентов. *Грани познания*. 2014; № 3 (30): 85–89.
8. Храмова Н.А., Пфаненштиль Н.Г. Формирование мотивации и умений исследовательской деятельности студентов в условиях многоуровневой системы образования. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2020; № 2 (107): 219–225.
9. Чернецов П.И., Шадчин И.В. К вопросу о повышении уровня мотивации студентов к научно-исследовательской деятельности. *Инновационное развитие профессионального образования.* 2016; № 2 (10): 98–102.
10. Семенова О.В. Анализ факторов формирования мотивации студентов вуза к научно-исследовательской деятельности в сфере инноваций. *Вестник Самарского университета. Экономика и управление*. 2022; Т. 13, № 2: 141–148.
11. Патрушев С.Б., Куц М.Н., Степанова Я.В. Формирование у студентов мотивации к научно-исследовательской деятельности. *Среднее профессиональное образование*. 2020; № 8 (300): 24–29.
12. Клеймёнов Е.А. Мотивационный потенциал научно-исследовательской деятельности образовательной организации: состояние и пути развития. *Власть и управление на Востоке России*. 2024; № 4 (109): 138–151.
13. Молодцова Т.Д., Шалова С.Ю., Кобышева Л.И. Обучение в сотрудничестве как условие формирования у студентов мотивации научного творчества. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2018; Т. 7, № 2 (23): 169–172.
14. Белова И.Л., Гурьянчева Е.Н., Депсамес Л.П. Повышение мотивационной активности студентов к проектно-исследовательской деятельности. *Проблемы современного педагогического образования.* 2025; № 88-4: 48–52.
15. Сироткин О.Е. Проблема формирования интереса к научно-исследовательской деятельности у студентов-первокурсников. *Мир университетской науки: культура, образование.* 2025; № 1: 29–36.

References

1. Materova A.V. Motivaciya nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2012; № 1: 132-137.
2. Balashov V.V., Pacula A.V., Len'kov R.V., Gajdukova E.A. Problema motivacii nauchnoj deyatel'nosti studentov vuza. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2016; № 4 (384): 127-130.
3. Pisareva S.A., Brazhnik E.I., Gladkaya I.V., Piskunova E.V., Fedorova N.M. Issledovanie osobennostej motivacii studentov raznyh urovnej vysshego obrazovaniya k uchastiyu v nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Science for Education Today*. 2024; T. 14, № 1: 25-53.
4. Borisova E.V., Petropavlovskaya V.B. Pedagogicheskie usloviya i motivy issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov. *Primo Aspectu*. 2024; № 3 (59): 39-43.
5. Podgrebel'naya N.I., Halilova L.A. Psihologo-didakticheskie usloviya formirovaniya issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov v obrazovatel'nom processe vuza. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Severo-Kavkazskij region. Obschestvennye nauki.* 2007; № 3 (139): 110-112.
6. Reutov E.V., Kolpina L.V., Reutova M.N., Shiyanova E.N. Formirovanie u studentov vuzov motivacii k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Srednerusskij vestnik obschestvennyh nauk.* 2012; № 4-1 (25): 59-64.

7. Hves'ko U.B., Rozhkova E.S., Chumakov V.I. Tehnologiya formirovaniya motivacii nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov. *Grani poznaniya*. 2014; № 3 (30): 85-89.
8. Hramova N.A., Pfanenshtil' N.G. Formirovanie motivacii i umenij issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov v usloviyah mnogourovnevoj sistemy obrazovaniya. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*. 2020; № 2 (107): 219-225.
9. Chernecov P.I., Shadchin I.V. K voprosu o povyshenii urovnya motivacii studentov k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*. 2016; № 2 (10): 98-102.
10. Semenova O.V. Analiz faktorov formirovaniya motivacii studentov vuza k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti v sfere innovacij. *Vestnik Samarskogo universiteta. `Ekonomika i upravlenie*. 2022; T. 13, № 2: 141-148.
11. Patrushev S.B., Kuc M.N., Stepanova Ya.V. Formirovanie u studentov motivacii k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2020; № 8 (300): 24-29.
12. Klejmenov E.A. Motivacionnyj potencial nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti obrazovatel'noj organizacii: sostoyanie i puti razvitiya. *Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii*. 2024; № 4 (109): 138-151.
13. Molodcova T.D., Shalova S.Yu., Kobysheva L.I. Obuchenie v sotrudnichestve kak uslovie formirovaniya u studentov motivacii nauchnogo tvorchestva. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2018; T. 7, № 2 (23): 169-172.
14. Belova I.L., Gur'yancheva E.N., Depsames L.P. Povyshenie motivacionnoj aktivnosti studentov k proektno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2025; № 88-4: 48-52.
15. Sirotkin O.E. Problema formirovaniya interesa k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti u studentov-pervokursnikov. *Mir universitetskoj nauki: kul'tura, obrazovanie*. 2025; № 1: 29-36.

Статья поступила в редакцию 15.07.26

УДК 37.018 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-230-233

Troitskaya T.S., *Doctor of Sciences (Philosophy), Melitopol State University (Melitopol, Russia), E-mail: troizkatamara@yandex.ru*
Kochkurova O.V., *Cand. of Sciences (Psychology), Head of Psychology Department, Melitopol State University (Melitopol, Russia), E-mail: kochckurovao@yandex.ru*

THE ROLE OF FAMILY IN DEVELOPMENT OF PERSONALITY RESILIENCE TO ONLINE INFORMATION RISKS AND MANIPULATIVE INFLUENCES. The mass character of early minors' access to online services and the growing number of targeted manipulative practices raise the question of which social institution is able to form in a developing personality the resilience to information pressure. School-based and platform protection mechanisms operate at the level of access restriction, whereas the ability to recognize and reject manipulation independently is shaped earlier and in a different environment – within the family. The aim of the work is to determine through which mechanisms family interaction participates in the formation of information resilience and how the restrictive, interpretative and value components of this participation relate to one another. The study draws on structural-functional and comparative analysis, on the systematization of approaches developed in the national psychology of the family, and on conceptual modelling; the empirical background is provided by the current regulatory framework for protecting children in the information sphere and by published data on the digital behaviour of Russian minors. A three-circuit model of family mediation is proposed, in which the regulatory, interpretative and identity-value circuits are responsible for different levels of resilience – from technical shielding to value autonomy of judgement. Shifting the emphasis from access control to the joint interpretation of content changes the outcome from situational protection to a transferable skill of resisting manipulation. Personality resilience to online influence develops not as a sum of prohibitions but as a derivative of the quality of intra-family communication and the consistency of the transmitted value supports.

Keywords: **information resilience, family mediation, media literacy, manipulative influence, digital socialization, information and psychological security, value autonomy**

Т.С. Троицкая*, д-р филос. наук, ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет», г. Москва, E-mail: troizkatamara@yandex.ru*
О.В. Кочкурова*, канд. психол. наук, доц., зав. каф. психологии, ФГБОУ ВО Мелитопольский государственный университет, г. Мелитополь, E-mail: kochckurovao@yandex.ru*

РОЛЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ К ИНФОРМАЦИОННЫМ РИСКАМ И МАНИПУЛЯТИВНЫМ ВОЗДЕЙСТВИЯМ ОНЛАЙН

Несовершеннолетние выходят в сеть всё раньше и всё массовее, а целенаправленных манипулятивных практик становится больше – и отсюда вопрос: какая социальная инстанция способна выработать у растущей личности устойчивость к информационному давлению? Школьные и платформенные механизмы защиты срабатывают на уровне ограничения доступа, тогда как умение самостоятельно распознавать и отклонять манипуляцию складывается раньше и в другой среде – внутри семьи. Цель работы – определить, через какие механизмы семейное взаимодействие участвует в становлении информационной устойчивости и как соотносятся между собой ограничительная, интерпретативная и ценностная составляющие этого участия. Исследование выполнено средствами структурно-функционального и сравнительного анализов, систематизации подходов отечественной психологии семьи и понятийного моделирования; эмпирическим фоном послужили действующая нормативная база защиты детей в информационной сфере и опубликованные данные о цифровом поведении российских несовершеннолетних. Предложена трёхконтурная модель семейного посредничества, где регуляторный, интерпретативный и идентификационно-ценностный контуры отвечают за разные уровни устойчивости – от технической ограждённости до ценностной автономии суждения. Смещение акцента с контроля доступа на совместное осмысление содержания меняет и результат: ситуативную защищённость сменяет переносимый навык сопротивления манипуляции. Устойчивость к сетевому воздействию складывается не как сумма запретов, а как производное от качества внутрисемейной коммуникации и согласованности транслируемых ценностных опор.

Ключевые слова: **информационная устойчивость, семейное посредничество, медиаграмотность, манипулятивное воздействие, цифровая социализация, информационно-психологическая безопасность, ценностная автономия**

Актуальность работы определяется рядом факторов. Возраст первого выхода в сеть опустился в России до дошкольного. По данным исследования Mediascope Kids & Teens за 2025 г. Интернетом активно пользуются свыше 90% детей младше одиннадцати лет, а у трети детей четырёх – пяти лет уже есть собственный смартфон. К подростковому возрасту вовлечённость почти тотальна: социологический опрос компании Russian field 2026 г. показывает, что более 86% подростков 14–17 лет проводят онлайн не менее трёх часов ежедневно, а отдельные мессенджеры и видеосервисы охватывают свыше девяти десятых этой аудитории. Плотность направленных воздействий растёт с той же скоростью. По аналитическим материалам «Ростелекома» за 2024 г., с теми или иными цифровыми угрозами – от агрессивного контента и вовлечения до прямого мошенничества – сталкивались от 54 до 80% детей в зависимости от возрастной группы.

На это государство отвечает наращиванием ограничительного контура. Федеральный закон от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» в редакции Федерального закона от 29 декабря 2025 г. № 569-ФЗ задаёт возрастную классификацию информационной продукции; Стратегия комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года, утверждённая Указом Президента РФ от 17 мая 2023 г. № 358, среди приоритетных направлений прямо называет безопасную информационную среду и укрепление института семьи. Но и фильтрация, и платформенные блокировки работают на входе – они снижают вероятность контакта с вредоносным содержанием и не дают несовершеннолетнему умения распознать манипуляцию там, где она проходит фильтры. Между ограждением и устойчивостью остаётся зазор, инфраструктурными средствами не закрываемый.

В отечественной традиции семью давно описали как первичную и определяющую среду личностного развития. В.К. Шабельников видит в ней детерминирующую систему, которая задаёт сами основания психической организации растущего субъекта [1]; М.В. Жукова отмечает ведущую роль семьи в формировании личностных структур ребёнка на ранних этапах [2]; Е.В. Чучелина прослеживает, как семейные отношения опосредуют становление мотивационно-ценностной сферы [3]. Цифровая среда эту картину не отменяет – она её перестраивает. И.Ю. Машкова описывает погружение семьи в цифровой мир как смену каналов и режимов внутрисемейной коммуникации [4], а Э.Р. Маурер обобщает институциональную трансформацию семьи, при которой часть прежних защитных функций слабеет [5]. Отдельная линия – приватность: М.К. Каретников и В.В. Щерба

показывают, как новые информационные технологии размывают границы личной и семейной тайны [6].

Цель работы – определить состав и соотношение механизмов семейного участия, отвечающих за устойчивость личности к сетевому давлению, и предложить модель, описывающую роль семьи в развитии информационной устойчивости. Ключевые задачи следующие:

– развести открытое информирование и скрытую сетевую манипуляцию и описать разнородные слои информационной устойчивости личности;

– выделить контуры семейного посредничества – регуляторный, интерпретативный и идентификационно-ценностный – и соотнести их с уровнями формируемой устойчивости;

– показать неаддитивный характер связи контуров и риск обратного эффекта при гипертрофии регуляторного контура;

– соотнести функции семьи с направлениями государственной политики защиты детей в информационной сфере.

Научная новизна работы заключается в том, что участие семьи в развитии информационной устойчивости описано как трёхконтурный процесс, разводящий защищённость и переносимую устойчивость. Это описание включает:

– разграничение регуляторного, интерпретативного и идентификационно-ценностного контуров семейного посредничества, каждый из которых отвечает за качественно разный результат – ограждённость, переносимый когнитивный навык и ценностную автономию суждения;

– обоснование неаддитивности контуров: наращивание скрытого надзора без объясняющего разговора ослабляет доверительную коммуникацию и даёт обратный эффект;

– выявление асимметрии между детально проработанным ограничительным контуром государственной политики и лишь рамочной поддержкой интерпретации и ценностной трансляции, восполнимой только семьёй.

Теоретическая значимость состоит в том, что предложенная модель разводит понятия защищённости и устойчивости, часто смешиваемые в разговоре об информационной безопасности детей, и объясняет ограниченную эффективность ограничительных мер. Практическая значимость работы заключается в обосновании переноса акцента с контроля доступа на совместное осмысление содержания: устойчивость к манипуляции, в отличие от ситуативной защищённости, сохраняется и вне поля зрения взрослого.

В основе работы лежит структурно-функциональный и сравнительный анализы; к ним добавлены систематизация подходов отечественной психологии и педагогики семьи и контент-анализ нормативных документов о защите несовершеннолетних в информационной сфере. Семейное участие в становлении информационной устойчивости взято как функция системы внутрисемейных отношений – такой ракурс и позволяет разложить его на отдельные контуры, а затем сопоставить их по характеру и глубине воздействия на личность. Из нормативных источников – Федерального закона № 436-ФЗ в действующей редакции и Стратегии комплексной безопасности детей до 2030 года – извлекались формулировки целей и направлений государственной политики, которые относятся к семейному уровню защиты.

Фактический фон цифрового поведения несовершеннолетних воссоздан по опубликованным отраслевым данным 2024–2026 гг. – результатам исследований Mediascope и Russian field, аналитическим отчётам Ростелекома и Альянса по защите детей в цифровой среде. Эти показатели вводились как контекст, очерчивающий масштаб и структуру информационных рисков, а не как материал для собственного статистического расчёта. Понятийное моделирование пошло на построение авторской трёхконтурной схемы семейного посредничества и на соотнесение уровней устойчивости с функциями семьи; категориальный аппарат – информационная устойчивость, манипулятивное воздействие, семейное посредничество, медиаграмотность – уточнялся так: психологические и педагогические трактовки сопоставлялись с нормативными определениями вредоносной информации.

От открытого информирования сетевую манипуляцию отличает скрытое целеполагание: адресата подводят к выгодному для источника решению, а ощущение самостоятельного выбора при этом ему оставляют. Технологически она держится на персонализации подачи, апелляции к эмоции, дефиците времени на осмысление и эффекте социального подтверждения. Устойчивость к такому давлению не сводится к осведомлённости о том, что угрозы существуют; нужна способность удержать самостоятельность суждения в тот момент, когда воздействие уже идёт. По данным Альянса по защите детей в цифровой среде, более 30% подростков не могут определить, что относится к противоправному контенту, а сопоставимая доля родителей не знает, как действовать при столкновении с угрозой. Знание о риске и навык реагировать на него – это разные вещи.

Информационная устойчивость личности складывается из нескольких разнородных слоёв. Когнитивный – это медиаграмотность и критическая проверка сообщения: соотнесение источника, распознавание подмены аргумента, чувствительность к эмоциональным «крючкам». Эмоционально-волевой отвечает за саморегуляцию под давлением, за умение выдержать паузу и не поддаться искусственно созданной срочности. Ценностно-смысловой даёт опору иного порядка – устойчивые ориентиры, относительно которых чужое побуждение и опознаётся как чужеродное. Формируются эти слои не разом и не одной инстанцией. Раньше остальных, ещё до всякого систематического обучения закладывается ценностно-смысловое основание – и закладывается оно в семье (рис. 1).

Рис. 1. Разнородные слои информационной устойчивости личности и последовательность их формирования

Источник: составлено авторами

В отечественной психологии семью описывают как систему с собственными механизмами регуляции, границами и правилами циркуляции информации. Н.И. Олифирович, разбирая механизмы функционирования семейной системы, показывает: характер внутренних границ и способ обращаться с информацией внутри семьи ребёнок воспроизводит как модель обращения с информацией вовне [7]. Р.И. Кузьмина применительно к информационно-психологической безопасности младшего школьника видит в семейном воспитании условие, опережающее институциональные меры защиты, – усвоенные дома установки срабатывают там, где внешнего контроля нет [8]. Сеть лишь повышает ставки: разрыв между домашней моделью и реальным поведением ребёнка она делает менее заметным для взрослого.

Одновременно меняется и сама семья как защитная инстанция. О.В. Серебрякова связывает функциональную трансформацию российской семьи с эскалацией рисков в социализации молодёжи: слабеющие традиционные функции оставляют ниши, а их занимают внешние, в том числе сетевые, агенты влияния [9]. Образ семьи, который ребёнок черпает из медиа, нередко расходится с реальным семейным опытом. В.А. Мищенко прослеживает, как транслируемые СМИ модели семьи участвуют в формировании ожиданий и норм [10]. Правовую сторону вопроса обозначает Н.Ф. Звенигородская, увязывая защиту семейных прав с ответственностью внутри семейных отношений [11]; в цифровой среде эта

Таблица 1

Контуры семейного посредничества в развитии информационной устойчивости

Контур	Ведущее действие взрослого	Формируемый уровень устойчивости	Характер результата
Регуляторный	Ограничение и фильтрация доступа, нормирование экранного времени	Технико-ситуативная ограждённость	Внешний, привязан к присутствию контроля
Интерпретативный	Совместное использование, разбор контента и манипулятивных приёмов	Когнитивный: медиаграмотность, критическая проверка	Переносимый навык, сохраняется вне дома
Идентификационно-ценностный	Доверительная коммуникация, трансляция ценностных опор, образец критической позиции	Ценностно-смысловой: автономия суждения	Внутренний, наименее зависим от внешней ситуации

Источник: составлено авторами

Таблица 2

Уровни информационной устойчивости личности и условия их формирования

Уровень устойчивости	Содержание	Преимущественный контур формирования
Технико-ситуативный	Ограждённость от контакта с вредоносным содержанием при наличии внешнего контроля	Регуляторный
Когнитивный	Медиаграмотность, проверка источника, распознавание подмены аргумента	Интерпретативный
Эмоционально-волевой	Саморегуляция под давлением, выдерживание искусственной срочности	Интерпретативный и идентификационно-ценностный
Ценностно-смысловой	Автономия суждения, опознание чужеродного побуждения относительно собственных ориентиров	Идентификационно-ценностный

Источник: составлено авторами

ответственность захватывает и обращение с персональными данными несовершеннолетнего.

Собранные в одну схему, эти наблюдения и позволяют описать семейное участие в становлении устойчивости через три разных по природе контура. Регуляторный контур – это действия, ограничивающие контакт ребёнка с потенциально вредоносным содержанием: настройка родительского контроля, возрастная фильтрация, согласование режима экранного времени. Интерпретативный держится на совместном присутствии взрослого в цифровом опыте ребёнка – на обсуждении увиденного, разборе приёмов источника, объяснении того, как устроено рекламное или пропагандистское сообщение. Идентификационно-ценностный наименее технологичен и при этом наиболее устойчив в последствиях: он работает через доверительную коммуникацию, через образец критического отношения, который ребёнок видит у взрослого, и через ценностные опоры, относительно которых выстраивается самостоятельная оценка (табл. 1) (рис. 2).

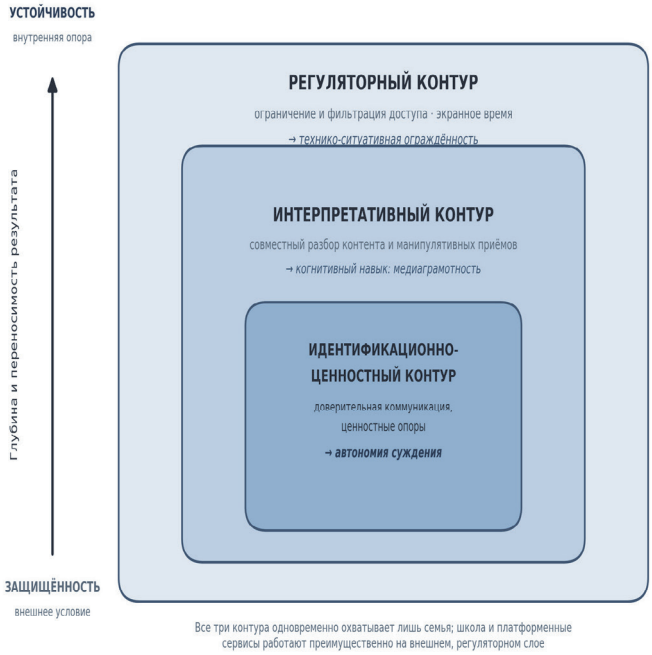


Рис. 2. Трёхконтурная модель семейного посредничества: от защищённости к устойчивости

Источник: составлено авторами

На практике усилия распределены с перекосом в сторону первого контура. Регуляторный нагляден, поддаётся внешнему предписанию и совпадает с логикой нормативной защиты; интерпретативный и ценностный требуют времени, включённости и того, чтобы сам взрослый ориентировался в цифровой среде. А ведь именно регуляторный контур даёт наименее переносимый результат – ограждённость пропадает там, где пропадает контроль. Данные об информированности подростков и родителей с этим сходятся: формальные ограничения сами по себе не превращаются в способность ребёнка распознать манипуляцию без посторонней помощи.

Если соотнести контуры с уровнями устойчивости, видно, что отвечают они за разные по глубине результаты, и одно другим не заменишь. Нижний уровень обеспечивается извне и снимается вместе с внешним условием; верхние строятся медленнее, зато держатся и без надзора (табл. 2).

Связь между контурами не аддитивна. Наращивать регуляторный контур при пустом интерпретативном – значит рисковать обратным эффектом: скрытый надзор без объясняющего разговора снижает доверительность коммуникации, а ею-то и питается контур ценностный. Похоже, избыточный контроль вместе со слабой интерпретацией образуют сочетание, при котором формальная защищённость растёт, а переносимая устойчивость – нет. Наблюдение это остаётся тенденцией и однозначного объяснения в принятой схеме не получает; оно указывает, что контуры конкурируют за общий ресурс – время и качество внутрисемейного общения (рис. 3).

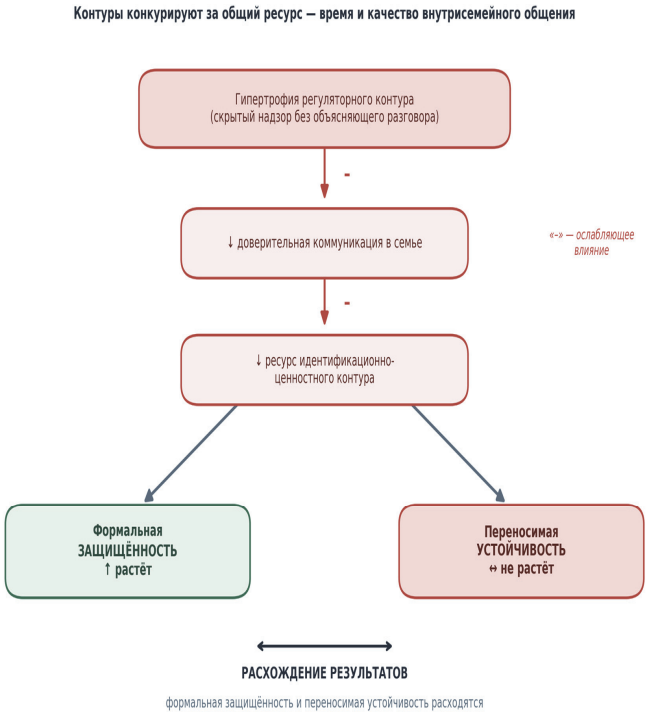


Рис. 3. Неаддитивность контуров: механизм обратного эффекта при гипертрофии регуляторного контура

Источник: составлено авторами

Государственная политика защиты детства распределяет ответственность между институтами, и семейный уровень обозначен в ней прямо. Стратегия комплексной безопасности детей до 2030 года ставит укрепление института семьи и формирование безопасной информационной среды в одну рамку, а Федеральный закон № 436-ФЗ закрепляет категории информации, доступ к которым для несовершеннолетних ограничен. Если наложить семейные функции на эти ориентиры, станет видно, какому контуру семейного посредничества отвечает каждое из нормативных направлений (табл. 3).

Сопоставление обнажает асимметрию: на стороне ограничения нормативный аппарат проработан детально, на стороне интерпретации и ценностной трансляции – лишь рамочно. Закон доводит возрастную фильтрацию до конкретных категорий запрещённого содержания, а формирование критической позиции и ценностной автономии оставляет в формулировках общего уровня, обращённых скорее к семье, чем к регулятору. И это объяснимо: внешняя норма может предписать ограничение, но не качество доверительного разговора. Практический вывод отсюда прямой – основная нагрузка по формированию переносимой устойчивости ложится не на расширение запретов, а на интерпретативную и ценностную работу внутри семьи; поддержать её нормативными средствами можно, а заместить нельзя.

Различаются контуры и по времени действия. Регуляторный результативен в узком возрастном окне: чем автономнее подросток, тем легче он обходит

Таблица 3

Соотнесение функций семьи с направлениями государственной политики защиты детей в информационной сфере

Функция семьи	Нормативный ориентир	Контур семейного посредничества
Защитно-ограничительная	Возрастная классификация и ограничение доступа к вредоносной информации (Федеральный закон № 436-ФЗ)	Регуляторный
Воспитательно-разъяснительная	Формирование безопасной информационной среды (Стратегия до 2030 года)	Интерпретативный
Ценностно-трансляционная	Укрепление института семьи и воспитание социально ответственной личности (Стратегия до 2030 года)	Идентификационно-ценностный

Источник: составлено авторами с опорой на Указ Президента РФ № 358 и Федеральному закону № 436-ФЗ

внешнее ограничение техническими средствами, и оно теряет силу, а интерпретативная и ценностная работа продолжает действовать и тогда, когда прямой надзор уже невозможен. Ранний упор на ограничительные меры при отложенном включении интерпретации и создаёт характерный разрыв: к возрасту наибольшей подверженности направленному воздействию подросток подходит с ослабевающим внешним контуром и недостроенными внутренними. Стоит согласовать контуры во времени – ввести интерпретативную составляющую вместе с регуляторной уже на раннем этапе, и результат сдвигается к переносимой устойчивости, а окно уязвимости сужается.

Взгляд на семейное участие как на трёхконтурный процесс помогает развести то, что в разговоре об информационной безопасности детей часто путают – защищённость и устойчивость. Защищённость достигается ограничением и держится на внешнем условии; устойчивость вырастает из интерпретации и ценностной опоры и остаётся, когда условий этого уже нет. Все три контура разом охватывает лишь одна инстанция – семья: школа и платформенные сервисы заняты преимущественно регуляторным и отчасти когнитивным слоем, а ценностно-смысловой по большей части остаётся семейным.

Устойчивость личности к информационным рискам и сетевой манипуляции складывается раньше и глубже, чем срабатывают институциональные фильтры, и складывается по преимуществу в семье. Разведённые три контура семейного посредничества – регуляторный, интерпретативный и идентификационно-ценностный – отвечают за качественно разные результаты: первый даёт ограждённость, привязанную к присутствию контроля, второй – переносимый когнитивный навык, третий – ценностную автономию суждения, наименее зависимую от внешней обстановки. Крен и государственной политики, и повседневной родительской практики в сторону ограничительного контура объясним его наглядностью, но эффект он приносит наименее устойчивый; данные об информированности подростков, более трети которых не отличают противоправный контент, подтверждают: запреты сами по себе не равны способности распознать давление.

Стоит перенести акцент с контроля доступа на совместное осмысление содержания – и характер результата меняется: вместо ситуативной защищённости появляется навык сопротивления манипуляции, который держится и вне поля зрения взрослого. Контуры при этом делят общий ресурс: скрытый надзор, наращиваемый без объясняющего разговора, ослабляет доверительную коммуникацию, а на ней держится ценностная опора – оттого формальная защищённость и переносимая устойчивость расходятся.

Нормативная рамка – Федеральный закон № 436-ФЗ и Стратегия комплексной безопасности детей до 2030 года – детальна там, где речь идет об ограничении, и рамочна там, где говорят о ценностной трансляции. Закрыть эту часть под силу только семье: качество внутрисемейного общения нормой не предписывается.

Библиографический список

1. Шабельников В.К. Социально-психологические основания анализа жизнедеятельности семьи как детерминирующей системы развития личности. *Семейная психология и семейная терапия*. 2007; № 4: 93–104.
2. Жукова М.В. Роль семьи в формировании личности ребенка. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* Серия 10: Экология. Валеология. Педагогическая психология. 2001; № 2: 25–28.
3. Чучелина Е.В. Влияние семьи на становление личности. *Наука и культура России*. 2013; Т. 1: 215–216.
4. Машкова И.Ю. Семья в цифровом мире // Теологический вестник Смоленской православной духовной семинарии. 2020. № 1 (6). С. 77–82.
5. Маурер Э.Р. Меняющаяся семья. *Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература.* Серия 11: Социология. 2021; № 1: 173–196.
6. Каретников М.К., Щерба В.В. Личная и семейная тайна и новые информационные технологии. *Преступность в сфере информационных и телекоммуникационных технологий: проблемы предупреждения, раскрытия и расследования преступлений*. 2016; № 1: 109–119.
7. Олифирович Н.И. Механизмы функционирования семейной системы. *Журнал практического психолога.* 2011; № 6: 8–17.
8. Кузьмина Р.И. Семейное воспитание как гарант информационно-психологической безопасности младшего школьника: теоретический аспект. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 58-1: 328–331.
9. Серебрякова О.В. Функциональная трансформация семьи в России как фактор эскалации рисков в процессе экологической социализации молодежи. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2014; № 3: 205–209.
10. Мищенко В.А. Образ семьи в средствах массовой информации. *Социологические исследования*. 2014; № 6 (362): 137–141.
11. Звенигородская Н.Ф. Связь семейно-правовой ответственности с защитой семейных прав. *Вопросы ювенальной юстиции*. 2010; № 2: 23–26.

References

1. Shabel'nikov V.K. Social'no-psihologicheskie osnovaniya analiza zhiznedeyatel'nosti sem'i kak determiniruyuschej sistemy razvitiya lichnosti. *Semejnaya psihologiya i semejnaya terapiya*. 2007; № 4: 93-104.
2. Zhukova M.V. Rol' sem'i v formirovanii lichnosti rebenka. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* Seriya 10: `Ekologiya. Valeologiya. Pedagogicheskaya psihologiya. 2001; № 2: 25-28.
3. Chuchelina E.V. Vliyanie sem'i na stanovlenie lichnosti. *Nauka i kul'tura Rossii*. 2013; T. 1: 215-216.
4. Mashkova I.Yu. Sem'ya v cifrovom mire // Teologicheskij vestnik Smolenskoj pravoslavnoj duhovnoj seminarii. 2020. № 1 (6). S. 77-82.
5. Maurer `E.R. Menyayuschayasya sem'ya. *Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura.* Seriya 11: Sociologiya. 2021; № 1: 173-196.
6. Karetnikov M.K., Scherba V.V. Lichnaya i semejnaya tajna i novye informacionnye tehnologii. *Prestupnost' v sfere informacionnyh i telekommunikacionnyh tehnologij: problemy preduprezhdeniya, raskrytiya i rassledovaniya prestuplenij*. 2016; № 1: 109-119.
7. Olifirovich N.I. Mehanizmy funkcionirovaniya semejnoj sistemy. *Zhurnal prakticheskogo psihologa*. 2011; № 6: 8-17.
8. Kuz'mina R.I. Semejnoe vospitanie kak garant informacionno-psihologicheskoj bezopasnosti mladshego shkol'nika: teoreticheskij aspekt. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 58-1: 328-331.
9. Serebryakova O.V. Funkcional'naya transformaciya sem'i v Rossii kak faktor `eskalacii riskov v processe `ekologicheskoj socializacii molodezhi. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2014; № 3: 205-209.
10. Mischenko V.A. Obraz sem'i v sredstvah massovoj informacii. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2014; № 6 (362): 137-141.
11. Zvenigorodskaya N.F. Svyaz' semejno-pravovoj otvetstvennosti s zaschitoj semejnyh prav. *Voprosy yuvenal'noj yusticii*. 2010; № 2: 23-26.

Статья поступила в редакцию 16.07.26

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-233-238

***Kutnyakov V.P.**, postgraduate, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: kutnjakovvp@mgpu.ru*

RESEARCH OF CRITERIA AND LEVEL SOCIAL MATURITY OF UNIVERSITY STUDENTS. The article considers an issue of social maturity of university students. The study is aimed at systematizing the criteria of social maturity, as well as identifying diagnostic tools for assessing its level. Value-motivational, cognitive, emotional-volitional, behavioral, civil criteria and indicators of social maturity are proposed, taking into account the conditions for obtaining higher education. Tools are analyzed to assess the level of relevant personal characteristics and competencies. The combination of these criteria allows us to assess the level of social maturity of

the individual, the degree of readiness for active and productive life in modern society. To effectively assess the level of social maturity of students, a diverse diagnostic toolkit is needed, including both self-assessment and external assessment. The presented material will be useful for teachers of higher education to prepare graduates for effective functioning in society. Identifying the strengths and weaknesses of students' social competence allows them to identify individual development needs and adjust the educational process to achieve optimal results.

Keywords: **social maturity, social competence, pedagogical conditions, diagnostic tools, educational efficiency**

***В.П. Кутняков**, аспирант, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: kutnjakovvp@mgpu.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ КРИТЕРИАЛЬНЫХ И УРОВНЕВЫХ ПОДХОДОВ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В статье рассматривается вопрос социальной зрелости студентов вузов. Исследование направлено на систематизацию критериев социальной зрелости, а также на определение диагностического инструментария для оценивания ее уровня. Предложены ценностно-мотивационные, когнитивные, эмоционально-волевые, поведенческие, гражданские критерии и показатели социальной зрелости с учетом условий получения высшего образования. Проанализированы инструменты, позволяющие оценить уровень соответствующих личностных характеристик и компетенций. Совокупность указанных критериев позволяет выявить степень социальной зрелости индивида, готовности к активной и продуктивной жизнедеятельности в современном обществе. Автором выявлены сильные и слабые стороны социальной компетентности студентов, что позволяет определить их индивидуальные потребности в развитии и скорректировать образовательный процесс для достижения оптимальных результатов.

Ключевые слова: **социальная зрелость, социальная компетентность, педагогические условия, диагностический инструментарий, образовательная эффективность**

На современном этапе общественного развития социальная зрелость рассматривается в качестве фундаментального условия социальной интеграции студентов вузов, успешности их адаптации к стремительным изменениям окружающего социума.

Актуальность настоящей работы связывается с ростом значимости выявления параметров и индикаторов уровня социальной зрелости, обусловленными повышающимися запросами общества в отношении выпускников вузов. Цель исследования заключается в выявлении параметров и средств оценки действенности педагогических условий для развития социальной зрелости обучающихся вузов. Объектом данного исследования является социальная зрелость студентов высших учебных заведений как интегративная личностная характеристика, формирующаяся в образовательном процессе вуза. Поставленная цель, в свою очередь, требует решения нескольких исследовательских задач: анализ научно-педагогических материалов, формирование перечня основных параметров и индикаторов уровня социальной зрелости, изучение эффективных средств ее определения. Научная новизна настоящей работы выражается в подходе к анализу социальной зрелости обучающихся вузов как к компетентности, формирование и совершенствование которой требуют создания единой совокупности мер, обеспечивающих ее развитие и становление в рамках получения высшего образования.

Основу методической организации настоящей работы составляет изучение специализированных материалов и научно-педагогических источников. Теоретическая значимость исследования связана с анализом феномена социальной зрелости в качестве однонаправленной образовательной и внеаудиторной деятельности вузов. В рамках настоящей работы выявлены параметры и индикаторы уровня развития социальной зрелости у обучающихся вузов различных специализаций. Полученные материалы представляют собой потенциальный ресурс для последующего изучения вопросов, связанных с профессионально-трудовым самоопределением и совершенствованием специалистов. Практическая значимость исследования доказывается доступностью анализа взаимообусловленности между уровнем развития социальной зрелости выпускников вузов и продуктивностью их карьерных устремлений, выявления самых действенных педагогических условий и форм включения студентов в учебно-образовательное пространство для качественного совершенствования социальной зрелости обучающихся. Соответствующие наработки доступны к применению профессорско-педагогическим составом вузов для повышения эффективности образовательного процесса.

Социальная зрелость студентов высшей школы являлась предметом достаточно большого количества исследований, в которых рассматривались этапы становления (Шрамко В.В.), междисциплинарный аспект процесса (Шишковская И.П.), влияние форм общественно полезной деятельности (Семенова Н.В.), структурная модель интересующего нас контента (Зубкова Е.Н.). Обозначенные работы, как и многие другие, являются в определенной степени базовыми для нашего исследования. Но не ставят под сомнение необходимость изыскания в обозначенном аспекте.

В настоящее время существующие научно-исследовательские труды демонстрируют широкое разнообразие авторских интерпретаций параметров и индикаторов уровня социальной зрелости обучающихся вузов. Причиной сложившейся ситуации является сложность и многогранность рассматриваемого понятия. В таких условиях представляется целесообразным проанализировать теоретические модели, созданные для толкования феномена социальной зрелости, выработки параметров и индикаторов определения ее уровня.

По мнению В.А. Архиповой, основными признаками развития социальной зрелости у обучающихся вузов являются настойчивость, решимость, интерес к когнитивной активности, обязательность, автономность и независимость [1]. Представленный перечень нельзя назвать исключительным ввиду существования множества других научно-исследовательских позиций в отношении целесообразности выделения того или иного критерия. Так, например, Е.Г. Каменева акцентирует внимание на таком параметре, как понимание значимости индивида как члена социума для общественного развития [2]. С точки зрения Н.В. Семеновой, особую роль играет свобода воли и решений человека [3]. Согласно утверждению С.Н. Царегородцева, приоритетными являются гражданская активность и соблюдение норм социальной морали [4].

Сравнительный анализ иностранных и российских исследований позволил О.В. Забродиной определить следующую совокупность параметров социальной зрелости студентов вузов:

– внимание к общественным отношениям и взаимодействиям;
– адекватная работа всех систем организма;
– полностью сформированная пирамида потребностей;
– стремление к самосовершенствованию, склонность к рефлексии;
– открытость социальному пространству;
– способность к принятию социальной и личностной ответственности [5].

При рассмотрении проблематики социальной зрелости студентов вуза А.Л. Солдатченко особо подчеркивает взаимообусловленность данного феномена с эффективностью и продуктивностью образовательного процесса в высшей школе. По мнению автора, основой успешной социальной адаптации студента, обеспечивающей развитие у него социальной зрелости, является идея уравновешенности четырех аспектов:

– согласованности между представлениями студента о собственных возможностях и фактическим уровнем раскрытия личностного потенциала;
– обеспечения познавательной целеориентированности социального развития обучающегося;
– инициации социально значимых практик;
– интенсификации общественной и учебно-образовательной активности [6].

С точки зрения И.А. Рудневой, неотъемлемым фактором достижения социальной зрелости выступают умственные способности, позволяющие раскрыть потенциал индивида в учебных, профессиональных и социальных отношениях [7].

Как подчеркивает Н.А. Жесткова, критерием развития социальной зрелости выступает взаимная общность социальных и личностных ценностных установок [8]. В соответствии с представлениями Л.А. Калашниковой и соавторов, немаловажным критерием рассматриваемого феномена следует определить способность к предугадыванию поведения, обстоятельств и пр. По мнению исследователя, такая способность обеспечивает доступность грамотной подготовки поступков и действий для выполнения запланированных задач [9]. По утверждению Л.И. Савва, критерием развития социальной зрелости обучающегося высшей школы является умение слушать [10].

Современные требования к высшему образованию (ФГОС ВО) предусматривают необходимость формирования общей совокупности компетенций студентов вузов, обеспечивающей достижение обучающимися социальной зрелости. Последняя обладает существенной значимостью для успешности их профессионально-трудовых отношений. Итак, компетенция УК-3 предполагает наличие навыков коллективных взаимодействий, коммуникационных способностей и развитых лидерских качеств личности обучающихся. Компетенция УК-5 связывается с умением осознания и адекватного принятия обширности национально-культурных особенностей для организации конструктивного общения и социальных контактов. Компетенция УК-6 требует автономности и инициативности выбора траекторий личностного роста и совершенствования [11].

На основании анализа различных научно-теоретических материалов, представленных в рамках настоящей работы, мы выделили ключевые параметры

социальной зрелости студентов вуза, объединив их в единую табл. 1 для наглядности восприятия предложенной информации.

Таблица 1

Критерии социальной зрелости

Сфера социальной зрелости	*Критерии*
Ценностно-мотивационная сфера	Наличие четких жизненных целей. Сформированная система ценностей. Социальная направленность мотивации. Осознание и принятие ответственности
Когнитивная сфера	Самосознание и самооценка. Социальное мышление. Знание истории и культуры своей страны и мира. Правовая грамотность
Эмоционально-волевая сфера	Эмоциональная устойчивость. Эмпатия и социальная чувствительность. Саморегуляция и самоконтроль. Уверенность в себе и своих силах
Сфера коммуникативных и профессиональных компетенций	Коммуникативные навыки. Навыки сотрудничества и командной работы. Адаптивность и гибкость. Принятие решений и ответственность
Гражданская позиция	Правовая культура. Социальная активность. Патриотизм и гражданственность. Политическая культура

Широта спектра предложенных параметров свидетельствует о сложности и разносторонности феномена «социальная зрелость», что, в свою очередь, предопределяет недопустимость его выражения посредством минимального числа универсальных критериев. Данное обстоятельство обусловливает проблематичность поиска эффективных средств определения уровня социальной зрелости студентов вуза.

Оценка выполнения конкретного параметра связывается с потребностью выделения перечня соответствующих индикаторов, перечисленных нами в табл. 2, для облегчения визуального восприятия данных.

В таблице собраны основные личностные качества студентов вуза, требуемые для успешной социальной интеграции обучающихся и качественного раскрытия их личностных возможностей. Соответствующие личностные качества отличаются разнообразием и многогранностью.

Базисным критерием социальной зрелости обучающихся вузов выступает адекватное понимание задач своей жизнедеятельности. Этот критерий предусматривает осознание студентом личных потребностей, потенциала, устремлений, важность получения качественного образования для эффективности их удовлетворения и раскрытия. Гуманистические ценностные установки являются фундаментом для морально-нравственного поведения и индивидуальной ответственности лица за свою деятельность и поведение. Внимание к острым общественным проблемам и инициативная вовлеченность в социально значимые практики демонстрируют наличие высокого уровня гражданской сознательности и стремления быть полезным для социума. Навыки самоанализа и обоснованная самооценка обеспечивают обучающимся возможность выявления собственных преимуществ и недостатков, углубления самовосприятия, укрепления эмоционального интеллекта. Правовая культура и осведомленность в конституционном устройстве государства способствуют более действенной реализации прав и соблюдению корреспондирующих им обязанностей. Решительность, вера в собственные силы и эмоциональная стабильность положительно сказываются на преодолении проблем и сложностей, поддержании позитивного настроя и целенаправленности на выполнение запланированных задач. Способность к коллективной деятельности и навыки организации конструктивного общения помогают в социальных отношениях, преодолении конфликтов и командной работе. Мобильность и умение приспосабливаться способствуют совладению с высокой динамикой социальных и профессиональных преобразований, своевременным адекватным ответам на актуальные вызовы внешней среды.

Качественная диагностика уровня развития социальной зрелости обучающихся вузов представляет собой принципиальную стадию процедуры разработки и внедрения учебных мероприятий, способствующих укреплению данной компетенции у студентов вуза. Четкая и достоверная оценка обеспечивает возможность определения плюсов и минусов текущего уровня социальной зрелости, выявления персональных векторов его совершенствования, внесения изменений в учебную траекторию для улучшения уровня развития социальной компетенции обучающихся вузов. В связи с этим в рамках настоящей работы представляется целесообразным перейти к анализу основных подходов к диагностике уровня развития социальной зрелости, их сильных и слабых сторон, выработке параметров определения наиболее действенных и достоверных способов оценки.

Подбор и предпочтение эффективных диагностических инструментов представляет собой последовательную многофазовую процедуру, обусловливающую необходимость соблюдения различных условий, в частности:

– четкости и конкретности предназначения, задач, объекта и пределов исследования;

– унификации механизмов осуществления диагностики и оценки;

– обеспечения статистической аргументации выбранных инструментов и средств диагностики и оценки;

– соответствия диагностических инструментов критериям показательности, адекватности и достоверности;

– обеспечения способов проверки валидности [6].

Навыки самоанализа обеспечивают обучающимся вузов возможность углубленно и осознанно воспринимать себя в качестве субъектов формирования и развития социальной зрелости при широком спектре социальных активностей и коммуникаций, углубленно рассматривать образуемые контакты, выбранные формы и средства организации и поддержания общественных взаимодействий. С точки зрения А.Л. Солдатченко, рефлексия представляет собой исходный фундамент для последующих позитивных трансформаций собственной личности и образовательного пространства в ходе развития социально значимых компетенций [6]. Как подчеркивает А.Л. Солдатченко, в данном контексте представляется целесообразным применение тест-опросника «Социальная зрелость студента вуза». Отдельно подчеркнем, что упомянутый тест не является исключительным, будучи представлен в других авторских вариантах.

При всей простоте теста-опросника, он характеризуется рядом существенных минусов, способных негативно сказаться на точности и подлинности полученных с его помощью результатов. Так, потенциальная вероятность высокого уровня субъективности при оценке личностных характеристик и свойств может стать причиной недостоверных результатов тестирования. Индивидуальное самовосприятие не всегда объективно, на практике нередко встречаются случаи завышенных или, напротив, заниженных оценок собственной личности, что сказывается на достоверности результатов опроса.

Другим недостатком теста является отсутствие диагностики преобразований индивидуальных характеристик и умений в случае непостоянства и бессистемности проведения опросов обучающихся вузов. Слабой стороной рассматриваемого средства оценки является неспособность выявления всей многогранности аспектов поступков и действий студентов вузов. Следовательно, актуализируется необходимость одновременного применения и других диагностических инструментов для полноценного определения уровня социальной зрелости студентов вузов.

Наряду с опросными листами распространенными диагностическими средствами являются экспертные оценки, выставляемые со стороны менторов и преподавательского состава вузов. Данный инструмент, несмотря на свою популярность, также характеризуется наличием слабых сторон. Одним из очевидных минусов является непосредственная взаимообусловленность между экспертной оценкой и индивидуальной спецификой лица, ее проставляющего (его мнения, позиции, опыта и пр.). Это обстоятельство потенциально обусловливает расхождения оценки, особенно если у менторов и преподавателей разнятся способы определения уровня развития личностных черт студентов. Другим минусом является неоднозначность формулировок основных параметров диагностики. Еще одним недостатком выступает частичность мониторинга экспертами числа случаев выражения социальной зрелости обучающихся вузов, что также негативно сказывается на достоверности результатов.

Диагностический инструмент «Оценка 360 градусов» традиционно используется не в вузах, а в организациях и компаниях [12]. Данный способ оценки обеспечивает качественную и обширную обратную связь, способствующую многоаспектному и полноценному определению уровня развития характеристик и навыков респондентов.

По нашему мнению, вышеуказанный диагностический инструмент целесообразно применять для выявления уровня развития социальной зрелости студентов вузов, поскольку он обеспечивает возможность оценки широкого спектра вариантов социальных контактов и коммуникаций обучающихся. Рассматриваемый инструмент акцентирует внимание на оценке лидерских свойств личности, коммуникационных способностей, умения организовывать конструктивные взаимоотношения со стейкхолдерами, уровень самовосприятия, навыки управления собственными эмоциями и поведением. Соответственно, представляется доступным приспособление этого метода для диагностики уровня социальной зрелости обучающихся вузов.

Использование данного метода позволяет определить особенности отношений обучающихся внутри коллектива, наличие у них сочувствия и сострадания, способности к действенному преодолению конфликтов, умения слушать и аргументировать собственную позицию, уровня развития лидерских свойств, навыков командной работы и пр.

Сильными сторонами анализируемого диагностического инструмента являются многосторонность каналов получения информации, положительно влияющая на объективность оценки уровня развития социальной зрелости обучающихся вузов; учет внешних оценок, позволяющий расширить внутренние представления студентов о собственной личности, обнаружить потенциал саморазвития личностных свойств и характеристик обучающихся.

Таблица 2

Критерии и показатели социальной зрелости

Критерий	*Показатели*
Наличие четких жизненных целей	Осознание собственных интересов и способностей. Понимание значимости образования для достижения целей. Планирование профессионального и личностного развития
Сформированная система ценностей	Наличие четких жизненных целей. Принятие общечеловеческих ценностей (справедливость, равенство, свобода, уважение к другим). Наличие собственных нравственных принципов и убеждений
Социальная направленность мотивации	Интерес к общественным проблемам. Желание приносить пользу обществу. Готовность к участию в социальных проектах и инициативах
Осознание и принятие ответственности	Готовность брать на себя ответственность за свои действия и решения. Признание своих ошибок и стремление к их исправлению. Обязательность и пунктуальность в выполнении своих обязательств
Самосознание и самооценка	Адекватная оценка своих сильных и слабых сторон. Понимание своих потребностей и мотивов поведения. Способность к самоанализу и саморефлексии
Социальное мышление	Понимание социальных норм и правил. Способность анализировать социальные ситуации и прогнозировать их развитие. Критическое мышление и умение отличать факты от мнений
Знание истории и культуры своей страны и мира	Интерес к истории, культуре и традициям. Понимание взаимосвязи между прошлым, настоящим и будущим. Толерантное отношение к различным культурам и мировоззрениям
Правовая грамотность	Знание основных законов и прав человека. Понимание принципов демократии и правового государства. Умение защищать свои права и свободы
Эмоциональная устойчивость	Способность контролировать свои эмоции и чувства. Устойчивость к стрессовым ситуациям. Оптимистичное отношение к жизни
Эмпатия и социальная чувствительность	Способность к сопереживанию и пониманию чувств других людей. Готовность оказать помощь и поддержку нуждающимся. Толерантное отношение к различным точкам зрения
Саморегуляция и самоконтроль	Умение планировать и организовывать свою деятельность. Способность к самодисциплине и самоконтролю. Умение преодолевать трудности и достигать поставленных целей.
Уверенность в себе и своих силах	Вера в свои способности и возможности. Готовность к риску и новым вызовам. Независимость и самостоятельность в принятии решений
Коммуникативные навыки	Умение устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми. Эффективное общение в различных ситуациях. Умение слушать и понимать собеседника
Навыки сотрудничества и командной работы	Умение работать в группе и достигать общих целей. Умение разрешать конфликты и находить компромиссы. Уважение к мнению других членов команды
Адаптивность и гибкость	Способность адаптироваться к новым условиям и требованиям. Гибкость в мышлении и поведении
Принятие решений и ответственность	Умение анализировать информацию и принимать взвешенные решения. Готовность нести ответственность за свои решения
Профессиональная компетентность (насколько это возможно для студента)	Применение полученных знаний и навыков на практике. Стремление к профессиональному росту и самосовершенствованию. Умение решать профессиональные задачи
Правовая культура	Знание и соблюдение законов. Уважение к правам и свободам других граждан. Участие в правовом просвещении.
Социальная активность.	Участие в общественной жизни вуза и города. Волонтерская деятельность. Участие в социальных проектах и инициативах
Патриотизм и гражданственность	Любовь к своей стране и народу. Гордость за достижения своей страны. Готовность защищать интересы своей страны
Политическая культура	Интерес к политическим процессам. Участие в выборах и референдумах (при наличии права голоса). Критическое отношение к политической информации

При всех плюсах метода «Оценка 360 градусов» отмечаются и его слабые стороны. Так, процесс получения откликов от множества заинтересованных лиц требует существенных временных затрат на его осуществление. Потребность сохранения приватности и анонимности стейкхолдеров связывается с необходимостью подготовки и внедрения специальных приемов безопасности. Процедуры сбора и обработки информации обусловливают необходимость привлечения компетентного профессионала, способного качественно использовать статистические методы. Подготовка персональных отчетов студентами занимает значительный объем трудовых и временных ресурсов. Обеспечение адекватной и эффективной обратной связи вузов связывается с необходимостью наличия такта и способности к аргументированным оценкам студентов. Следовательно, практическое использование данного диагностического инструмента невозможно без существенных административных мощностей. Тем не менее грамотное применение этого метода оправдывает

вложения благодаря возможности повышения эффективности развития социальных компетенций.

Ассессмент-центр (далее по тексту – АЦ) представляет собой интегративный инструмент диагностики качеств и навыков респондентов. Основным принципом использования АЦ является организация проблемных имитационных упражнений для участников исследования [13]. С нашей точки зрения, потенциал АЦ позволяет рассматривать его в качестве действенного способа определения у студентов уровня развития социальной зрелости. Традиционной сферой использования этого инструмента является оценка персонала коммерческих компаний. При этом считаем доступной адаптацию АЦ под студентов вузов.

Далее проанализируем методы АЦ, наиболее подходящие для применения в рамках вузов:

– метод наблюдения предоставляет возможность оценки уровня развития различных личностных качеств респондентов путем анализа особенностей его действий при работе над специальными заданиями, предложенными к выполнению экспертами;

– метод тестирования позволяет определить умственные способности респондентов, стабильность эмоционально-чувственной сферы их личности, своеобразие характера и пр. Численные значения соответствующих показателей способствуют формированию углубленного понимания личности обучающихся;

– метод интервью используется для анализа индивидуальных характеристик респондентов, требующихся для успешности социальных взаимодействий и межличностных отношений (например, настойчивости, решительности, сочувствия, гибкости, способности к организации конструктивного общения и пр.). При этом применение данного метода обусловливает необходимость больших временных затрат от специалиста в противовес двум предыдущим методам, отличающимся большей простотой;

– метод моделирования позволяет оценить навыки студентов по преодолению сложностей, адекватному выбору стратегий и тактик поведения, налаживанию эффективных коммуникаций с окружающими. Посредством работы обучающихся с кейсами, вовлечения студентов в специальные игровые ситуации специалисты моделируют социальные взаимодействия, способствующие приобретению опыта фактического использования учебно-образовательной информации и навыков выполнения общественных правил. Такой подход положительно влияет на успешность последующей социальной интеграции выпускников вузов.

По нашему мнению, одновременное использование широкого спектра диагностических инструментов обеспечит возможность полноценной оценки уровня социальной зрелости обучающихся вузов.

Основными достоинствами АЦ являются:

– унификация методик и компетентное их сопровождение, способствующие объективности и авторитетности полученных результатов;

– прогностическая достоверность собранных материалов позволяет выявить потенциал эффективности социальной интеграции студентов вуза;

– качественная и многоканальная обратная связь способствует углубленному пониманию обучающимися своих преимуществ и слабых сторон, на которые следует обратить пристальное внимание;

– методы АЦ стимулируют обучающихся к саморазвитию;

– практическая направленность диагностического инструментария АЦ способствует определению уровня готовности студентов вузов к фактическим профессионально-трудовым отношениям.

Слабыми сторонами АЦ являются существенность материальных расходов и временных затрат на организацию и проведение диагностики, необходимость привлечения компетентных высокооплачиваемых экспертов, потенциальная вероятность намеренного искажения поведения респондентами. Практическое использование АЦ требует внушительных административных вложений. Однако грамотное применение АЦ оправдывает затраченные ресурсы благодаря возможности повышения эффективности развития уровня социальной зрелости студентов вузов.

На основании проведенной исследовательской работы можно сделать вывод о том, что обязательным условием качественного развития социальной зрелости обучающихся вузов является интегративный подход, предусматривающий использование строго определенных параметров и индикаторов. Иными словами, требуется выявление подходящих параметров социальной зрелости и приемлемых индикаторов, обеспечивающих возможность оценки уровня их развития у обучающихся вузов. Кроме того, требуется широкий спектр средств оценки, не ограничивающихся исключительно выявлением уровня самооценки студентов, а включающих в себя и инструменты распознавания внешней оценки обучающихся.

Наиболее недорогими и несложными диагностическими инструментами определения уровня социальной зрелости обучающихся вузов являются тесты-опросники, неспособные, однако, обеспечить полноценность представлений о соответствующих социальных компетенциях студентов. В данном контексте лучшие результаты демонстрируют методы АЦ и «Оценки 360 градусов». При этом, несмотря на преимущества АЦ в достоверности и надежности результатов, оптимальным и целесообразным вариантом представляется использование «Оценки 360 градусов» ввиду меньших затрат этого инструмента оценки.

В рамках настоящей работы сформулированы основные категории параметров и индикаторов социальной зрелости студентов вуза, дифференцированные на пять групп: ценностно-мотивационную, познавательную, эмоционально-волевую, поведенческую и гражданскую. Изучены основные средства оценки, обеспечивающие возможность диагностики уровня развития социальной зрелости обучающихся вузов.

Настоящая статья соответствует требованиям актуальности и своевременности. Полученные в ходе проведения исследовательской работы аналитического характера материалы способствуют конкретизации и детализации научно-педагогического знания и соответствующей практической деятельности, демонстрируя потенциальную целесообразность использования в современной образовательной практике.

Результаты проведенного исследования могут применяться профессорско-преподавательским составом вузов в целях качественной подготовки студентов к последующей успешной социальной интеграции и профессионально-трудовому продвижению.

Библиографический список

1. Архипова В.А. Проблема социальной зрелости студенческой молодежи в системе высшего образования. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2020; № 5 (68): 29–35.
2. Каменева Е.Г. Развитие социальной зрелости студентов в педагогическом вузе. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2024; № 9: 72–76.
3. Семенова Н.В. Концепция развития социальной зрелости обучающихся профессиональной образовательной организации. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019; № 5. Available at: https://mir-nauki.com/27pdmn519.html
4. Царегородцев С.Н. Социальные компетенции как основа социальной зрелости в современном обществе. *Духовная сфера общества*. 2014; № 11: 153–156.
5. Забродина О.В. Психологическое сопровождение развития социальной зрелости студентов. *Поволжский педагогический вестник*. 2020; № 3 (28): 21–27.
6. Солдатченко А.Л. *Педагогическая концепция становления социальной зрелости студентов в образовательном процессе вуза*. Диссертация … доктора педагогических наук. Магнитогорск, 2021.
7. Руднева И.А. *Практико-ориентированные ситуации как средство формирования социальной зрелости студентов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2011.
8. Жесткова Н.А. Методологические подходы к исследованию социальной зрелости и социального инфантилизма личности. *Вестник Пермского университета: Философия. Психология. Социология*. 2024; № 2 (14): 128–136.
9. Калашникова Л.А., Костина Е.А. Психолого-педагогические подходы к понятию «социальная зрелость личности» в зарубежной и отечественной науках. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2016; № 4 (32): 18–28.
10. Савва Л.И. Умение слушать как показатель социальной зрелости студента вуза. *Гуманитарно-педагогические исследования*. 2017; № 1: 24–29.
11. Шишковская И.П. Междисциплинарный анализ феномена «социальная зрелость студента». *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2025; № 2 (43): 111–114.
12. Лохматова В.А., Орехова Ю.В. Применение метода оценки персонала «360 градусов» для выявления лидеров в организации. *Форум молодых ученых*. 2017; № 12 (16): 1156–1159.
13. Знаменская А.Н., Ноакк Н.В. Ассессмент-центр как метод измерения и оценки качеств человека: принципы, стандарты, преимущества, трудности. *Экономика и социум*. 2015; № 3-1 (16): 641–651.

References

1. Arhipova V.A. Problema social'noj zrelosti studencheskoj molodezhi v sisteme vysshego obrazovaniya. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2020; № 5 (68): 29-35.
2. Kameneva E.G. Razvitie social'noj zrelosti studentov v pedagogicheskom vuze. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; № 9: 72-76.
3. Semenova N.V. Koncepciya razvitiya social'noj zrelosti obuchayuschihsya professional'noj obrazovatel'noj organizacii. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2019; № 5. Available at: https://mir-nauki.com/27pdmn519.html
4. Caregorodcev S.N. Social'nye kompetencii kak osnova social'noj zrelosti v sovremennom obschestve. *Duhovnaya sfera obschestva*. 2014; № 11: 153-156.
5. Zabrodina O.V. Psihologicheskoe soprovozhdenie razvitiya social'noj zrelosti studentov. *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik*. 2020; № 3 (28): 21-27.
6. Soldatchenko A.L. *Pedagogicheskaya koncepciya stanovleniya social'noj zrelosti studentov v obrazovatel'nom processe vuza*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Magnitogorsk, 2021.

7. Rudneva I.A. *Praktiko-orientirovannye situacii kak sredstvo formirovaniya social'noj zrelosti studentov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2011.
8. Zhestkova N.A. Metodologicheskie podhody k issledovaniyu social'noj zrelosti i social'nogo infantilizma lichnosti. *Vestnik Permskogo universiteta: Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya*. 2024; № 2 (14): 128-136.
9. Kalashnikova L.A., Kostina E.A. Psihologo-pedagogicheskie podhody k ponyatiyu «social'naya zrelost' lichnosti» v zarubezhnoj i otechestvennoj naukah. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 4 (32): 18-28.
10. Savva L.I. Umenie slushat' kak pokazatel' social'noj zrelosti studenta vuza. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya*. 2017; № 1: 24-29.
11. Shishkovskaya I.P. Mezhdisciplinarnyj analiz fenomena «social'naya zrelost' studenta». *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2025; № 2 (43): 111-114.
12. Lohmatova V.A., Orehova Yu.V. Primenenie metoda ocenki personala «360 gradusov» dlya vyyavleniya liderov v organizacii. *Forum molodyh uchenyh*. 2017; № 12 (16): 1156-1159.
13. Znamenskaya A.N., Noakk N.V. Assessment-centr kak metod izmereniya i ocenki kachestv cheloveka: principy, standarty, preimuschestva, trudnosti. *`Ekonomika i socium*. 2015; № 3-1 (16): 641-651.

Статья поступила в редакцию 21.07.26

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-238-241

Abilova G.V., *Cand. of Sciences (Philology), doctoral postgraduate, MGIMO University, Director of BRICS+ International School (Moscow, Russia), E-mail: brics_school@mail.ru*

FORUM-BASED EDUCATIONAL ACTIVITY IN BRICS+ INTERNATIONAL COOPERATION: TOWARD A CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR PRACTICE-ORIENTED LEARNING. The article presents development of organizational and pedagogical foundations for the participation of schoolchildren and students in international forums as an independent form of practice-oriented education that ensures the development of human capital, the training of a new generation of personnel and the expansion of educational cooperation among the BRICS+ countries. The author describes in detail the possibilities of a systematic approach that made it possible to consider forum educational activities as an element of a modern system of practice-oriented education. The article proposes to introduce the concept of "forum educational activity" into scientific and pedagogical circulation, which defines the participation of schoolchildren and students in international forums as an independent form of organizing the educational process. It also shows the possibilities of using the proposed approach in organizing the participation of schoolchildren and students in international forums of the BRICS+ countries and in improving the educational process by recognizing the results of such activities as part of the educational process and reflecting them in the individual student portfolio. It has been established that international forums have significant educational potential, but their opportunities in the system of practice-oriented education are not fully used. The expediency of considering forum educational activities as an independent form of organizing the educational process is substantiated. The implementation of the proposed approach will expand educational cooperation between the BRICS+ countries, increase the effectiveness of practical training for schoolchildren and students, and create conditions for taking into account the results of their participation in forums when developing educational programs.

Keywords: **BRICS+, international forums, education, organizational framework, development prospects**

Г.В. Абилова*, канд. филол. наук, докторант МГИМО МИД России, директор международной школы БРИКС+, г. Москва, E-mail: brics_school@mail.ru*

ФОРУМНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ГОСУДАРСТВ БРИКС+: К РАЗРАБОТКЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСНОВАНИЙ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье представлена разработка организационно-педагогических основ участия школьников и студентов в международных форумах как самостоятельной формы практико-ориентированного образования, обеспечивающей развитие человеческого капитала, подготовку кадров нового поколения и расширение образовательного сотрудничества государств БРИКС+. Автор подробно описывает возможности системного подхода, позволившего рассматривать форумную образовательную деятельность как элемент современной системы практико-ориентированного образования. В статье предложено ввести в научно-педагогический оборот понятие «форумная образовательная деятельность», определяющее участие школьников и студентов в международных форумах как самостоятельную форму организации образовательного процесса. Также показаны возможности использования предложенного подхода при организации участия школьников и студентов в международных форумах государств БРИКС+ и при совершенствовании образовательного процесса посредством признания результатов такой деятельности частью образовательного процесса и их отражения в индивидуальном портфолио обучающихся. Установлено, что международные форумы обладают значительным образовательным потенциалом, однако их возможности в системе практико-ориентированного обучения используются не в полной мере. Обоснована целесообразность рассмотрения форумной образовательной деятельности как самостоятельной формы организации образовательного процесса.

Ключевые слова: **БРИКС+, международные форумы, образование, организационные основы, перспективы развития**

Современное образование развивается в условиях постоянного обновления содержания, методов и организационных форм обучения. Если еще сравнительно недавно основной задачей образовательных организаций считалась передача обучающимся системы знаний, то сегодня приоритет постепенно смещается в сторону формирования практического опыта, развития способности работать в коллективе, принимать решения в нестандартных ситуациях, участвовать в исследовательской и проектной деятельности. Подобные изменения обусловлены не только развитием технологий, но и возрастающими требованиями общества и экономики к качеству подготовки будущих специалистов.

Одновременно меняется характер международного образовательного сотрудничества. В последние годы все более заметную роль начинают играть международные форумы, объединяющие представителей науки, образования, органов государственной власти, бизнеса, общественных организаций и молодежных объединений. Такие площадки перестали быть исключительно местом обсуждения актуальных проблем. Все чаще именно здесь формируются новые научные и образовательные инициативы, разрабатываются совместные проекты, обсуждаются перспективные направления технологического развития, устанавливаются профессиональные контакты, определяющие дальнейшее сотрудничество.

Особенно отчетливо данная тенденция проявляется в деятельности государств БРИКС+, которые рассматривают развитие человеческого капитала как одно из ключевых условий устойчивого экономического роста. Расширение взаимодействия университетов, проведение международных молодежных форумов, развитие академической мобильности, поддержка исследовательских проектов и создание совместных образовательных программ свидетельствуют о постепенном формировании общего пространства сотрудничества в сфере образования, науки и инноваций. При этом все большее внимание уделяется вовлечению молодежи в решение вопросов научно-технологического развития уже на ранних этапах обучения.

Следует отметить, что изменяется и сама роль школьников и студентов в работе международных форумов. Если ранее их участие ограничивалось посещением отдельных мероприятий либо выполнением волонтерских функций, то сегодня обучающиеся все чаще становятся авторами проектов, участниками экспертных дискуссий, научных конкурсов, инженерных соревнований, стратегических сессий и проектных лабораторий. Подобный формат позволяет не только расширить кругозор, но и получить опыт профессионального общения, освоить современные методы коллективной работы, представить собственные разработки экспертному сообществу и установить контакты, необходимые для дальнейшего профессионального развития.

Несмотря на очевидную образовательную ценность подобных мероприятий, участие школьников и студентов в международных форумах до настоящего времени не получило должного признания в системе образования. В большинстве случаев оно рассматривается как дополнительная внеучебная активность, осуществляемая по инициативе самого обучающегося либо образовательной организации. В результате участие в форумах нередко сопровождается организационными трудностями: обучающиеся вынуждены пропускать учебные занятия, самостоятельно осваивать пропущенный материал, а иногда и вовсе отказываться от участия из-за невозможности согласовать поездку с образовательной организацией. Полученные знания в рамках форумов, приобретенные практические навыки и достигнутые результаты, как правило, не учитываются при освоении

образовательной программы и не оказывают существенного влияния на образовательные достижения обучающегося.

Подобная ситуация представляется противоречивой. С одной стороны, государственная образовательная политика ориентирована на развитие практико-ориентированного обучения, поддержку талантливой молодежи, расширение проектной и исследовательской деятельности, формирование лидерских качеств и развитие международного сотрудничества. Эти положения нашли отражение в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», федеральных государственных образовательных стандартах, а также документах, определяющих приоритеты государственной молодежной политики. С другой стороны, отсутствуют организационные механизмы, позволяющие рассматривать участие школьников и студентов в форумах как составную часть образовательного процесса, результаты которой могут быть признаны образовательной организацией и учтены при освоении образовательной программы.

Особую значимость данная проблема приобретает в условиях развития сотрудничества государств БРИКС+. Одним из приоритетных направлений деятельности объединения является развитие образовательных связей, молодежной дипломатии, академической мобильности и подготовки кадров для высокотехнологичных отраслей экономики. Вместе с тем существующая практика показывает, что международные форумы используются преимущественно как площадки для обмена мнениями и презентации проектов, тогда как их образовательный потенциал реализуется далеко не в полной мере. Это относится, прежде всего, к участию школьников и студентов, которое пока не рассматривается как самостоятельный элемент практико-ориентированного обучения.

Как отмечают учёные [1–15], несмотря на растущий интерес исследователей к вопросам молодежной политики, практико-ориентированного обучения и международного образовательного сотрудничества, единое представление о месте международных форумов в системе образования до настоящего времени не сформировано.

Исследования таких авторов, как Г.А. Абрамов [1], Алексеев Д.В., Копылова П.С., Помигуев И.А. [2], Доль О.С. [4, 5], Кайванов В.А. [7], Ковальчук О.В., Алиева А.К.К. [8], Москаленко В.А. [9], Семедов С.А., Владиславская В.А. [13], Чернова А.Ф. [15], позволяют говорить о тематическом разнообразии молодёжных форумов, а также о том, что они реализуют функцию образовательной, коммуникативной и социально-профессиональной интеграции, формируя пространство для развития компетенций, обмена знаниями и практическим опытом, а также обеспечивая взаимодействие молодёжи с представителями органов государственной власти, науки, образования, бизнеса и институтов гражданского общества.

В исследованиях Л.В. Ахметовой и Т.М. Хусяинова основное внимание уделено организации международных молодежных научно-культурных форумов и их роли в развитии научной коммуникации [3]. Н.А. Перинская рассматривает общественные проекты школьников как средство развития исследовательской активности [11]. М.В. Снитко анализирует влияние молодежной организации «Модель ООН» на формирование лидерских качеств обучающихся [14]. Е.В. Журавлева и Л.И. Студеникина исследуют опыт проведения форума научной молодежи «Шаг в будущее» [6]. Международные аспекты деятельности университетов раскрываются в работе Е.Ш. Музраевой [10], а значение университетов для подготовки кадров и развития территорий рассматривается В.М. Савиновым [12].

Общим для большинства этих исследований является то, что форум понимается как форма научной коммуникации, молодежной политики или воспитательной работы. Вместе с тем его возможности как самостоятельной формы образовательной деятельности практически не анализируются. Между тем накопленный опыт показывает, что участие в форумах позволяет обучающимся получать знания и навыки, которые трудно сформировать исключительно в аудитории.

В то же время анализ опубликованных исследований показывает, что основное внимание авторов сосредоточено на вопросах организации молодежных мероприятий, развития лидерских качеств, международного сотрудничества образовательных организаций и проектной деятельности обучающихся. При этом международные форумы практически не рассматриваются как самостоятельная форма практико-ориентированного образования, обладающая собственными организационными принципами, образовательными результатами и механизмами интеграции в образовательный процесс.

В этой связи целью настоящего исследования является разработка организационно-педагогических основ участия школьников и студентов в международных форумах как самостоятельной формы практико-ориентированного образования, обеспечивающей развитие человеческого капитала, подготовку кадров нового поколения и расширение образовательного сотрудничества государств БРИКС+.

Задачи исследования: раскрыть понятие «форумная образовательная деятельность»; показать возможности форумной деятельности в процессе образовательного сотрудничества государств БРИКС+.

Научная новизна исследования заключается в развитии теоретических положений практико-ориентированного обучения применительно к развитию образовательного сотрудничества государств БРИКС+.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что предлагается ввести в научно-педагогический оборот понятие «форумная образовательная деятельность», раскрывающее особенности участия школьников и студентов в международных форумах как самостоятельной формы организации образовательного процесса.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования предложенных организационно-педагогических подходов при развитии образовательного сотрудничества государств БРИКС+, а также при совершенствовании образовательного процесса в общеобразовательных организациях и образовательных организациях высшего образования.

Методологической основой исследования выступил системный подход, позволивший рассматривать форумную образовательную деятельность как целостный элемент современной системы практико-ориентированного образования. В процессе исследования использовались методы анализа научной литературы, обобщения и классификации, позволившие определить сущность форумной образовательной деятельности, выявить ее основные характеристики и обосновать возможности интеграции в образовательный процесс государств БРИКС+.

С педагогической точки зрения форумная деятельность представляет собой образовательную технологию практико-ориентированного обучения, основанную на активном включении школьников и студентов в решение профессиональных, исследовательских, проектных и социальных задач в условиях реального взаимодействия с представителями науки, образования, органов государственной власти, бизнеса и международного экспертного сообщества [3].

За последние несколько лет роль международных форумов заметно изменилась. Если раньше они воспринимались главным образом как площадки для официальных встреч и обсуждения профессиональных вопросов, то сегодня их значение стало значительно шире. Все чаще такие мероприятия выполняют образовательную функцию, объединяя представителей органов государственной власти, университетов, научных организаций, бизнеса, общественных объединений и молодежи. Именно на подобных площадках обсуждаются вопросы развития науки, новых технологий, цифровой экономики, искусственного интеллекта, медицины, экологии, космических исследований и других направлений, определяющих развитие современного общества [11; 14]. Изменился и сам формат проведения форумов. Помимо пленарных заседаний в программу включаются проектные лаборатории, мастер-классы, образовательные интенсивы, экспертные дискуссии, инженерные соревнования, научные конкурсы, хакатоны, форсайт-сессии и другие интерактивные мероприятия. Участники не ограничиваются ролью слушателей, а работают над реальными проектами, обсуждают практические задачи, предлагают собственные решения и получают возможность общаться с ведущими специалистами. По сути, форум постепенно становится самостоятельной образовательной средой, в которой знания приобретаются не только в процессе обучения, но и через непосредственное участие в профессиональной деятельности [10; 12].

Для государств БРИКС+ развитие подобных форматов имеет особое значение. Одним из приоритетов объединения остается подготовка квалифицированных кадров, расширение научного сотрудничества и укрепление связей между молодежью разных стран. Именно поэтому международные форумы сегодня рассматриваются не только как средство обмена опытом, но и как площадка для поиска талантливой молодежи, формирования профессиональных контактов и реализации совместных образовательных и научных проектов.

Вместе с тем существующая практика показывает, что система образования пока не успевает адаптироваться к этим изменениям. Несмотря на очевидную образовательную ценность форумной деятельности, участие школьников и студентов в подобных мероприятиях чаще всего продолжает восприниматься как дополнительная, а не учебная деятельность. На практике это означает, что обучающимся приходится выбирать между участием в форуме и посещением занятий. Нередко возникают сложности с освобождением от учебы, а иногда образовательные организации вообще не поддерживают участие в подобных мероприятиях. В результате многие школьники и студенты отказываются от поездок, теряя возможность приобрести уникальный опыт профессионального общения и участия в международных проектах. Следует отметить, что подобная практика не в полной мере соответствует государственной политике в сфере образования. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» ориентирует образовательные организации на развитие личности обучающихся, поддержку их способностей, вовлечение в проектную, исследовательскую и практическую деятельность. Аналогичные положения закреплены и федеральными государственными образовательными стандартами, предусматривающими использование различных образовательных технологий и форм практической подготовки. Однако специальных механизмов, позволяющих учитывать участие школьников и студентов в международных форумах как части образовательного процесса, действующая нормативная база фактически не содержит. В результате возникает противоречие между задачами, которые ставит государство перед системой образования, и реальной практикой организации обучения.

Отдельного внимания заслуживает форум **«Сильные идеи для нового времени»**, который ориентирован на выявление общественно значимых инициатив и поддержку проектов, способных внести вклад в развитие страны. Особенностью данной площадки является возможность участия молодежи в разработке и обсуждении проектов, имеющих практическую направленность. Вместе с тем участие школьников и студентов в работе форума пока остается скорее инициативой отдельных образовательных организаций или самих обучающихся. Вопрос

о том, чтобы рассматривать подобную деятельность как часть образовательного процесса, учитывать ее результаты при освоении образовательной программы и отражать их в индивидуальном портфолио, в настоящее время остается открытым и требует научного обоснования.

В связи с этим представляется целесообразным ввести в научный оборот понятие **«форумная образовательная деятельность».** Под ним предлагается понимать организованную деятельность школьников и студентов, связанную с участием в международных, национальных и региональных форумах, в ходе которой происходит формирование профессиональных знаний, развитие практических навыков, исследовательских и коммуникативных компетенций, лидерских качеств, а также опыта международного взаимодействия. Такая деятельность реализуется через участие в экспертных дискуссиях, проектных сессиях, научных конкурсах, мастер-классах, стратегических сессиях и других образовательных форматах, составляющих современную программу международных форумов.

В отличие от традиционных видов практической подготовки, форумная образовательная деятельность позволяет обучающимся работать не в условно смоделированной, а в реальной профессиональной среде. Во время проведения форумов школьники и студенты получают возможность общаться с учеными, представителями органов государственной власти, бизнеса, общественных организаций, международных объединений и экспертного сообщества. Такое взаимодействие трудно заменить занятиями в аудитории или обычной производственной практикой. Именно в подобных условиях формируется опыт публичного общения, коллективной работы, подготовки и обсуждения проектов, принятия решений, а также понимание современных требований к будущей профессиональной деятельности.

Не менее важно и то, что участие в подобных мероприятиях позволяет соединить теоретическую подготовку с практикой. Обучающийся становится не наблюдателем, а непосредственным участником обсуждения актуальных научных, технологических и социальных вопросов. Это дает возможность применять полученные знания на практике, критически оценивать собственные идеи, работать в команде и приобретать опыт, который сложно получить в рамках традиционных учебных занятий.

Особую актуальность такой подход приобретает в государствах БРИКС+, где развитие образования рассматривается как одно из условий подготовки кадров для экономики будущего. В последние годы страны объединения уделяют большое внимание молодежным проектам, академическим обменам, развитию университетского сотрудничества и международных образовательных инициатив. В этой связи международные форумы постепенно становятся не только площадками для обмена опытом, но и важным элементом подготовки молодых специалистов.

Вместе с тем использование потенциала форумной деятельности пока остается ограниченным. Несмотря на то что участие школьников и студентов в подобных мероприятиях имеет очевидную образовательную ценность, действующая система образования практически не предусматривает механизмов признания таких результатов. По существу, обучающийся получает новые знания, приобретает опыт проектной работы, публичных выступлений и профессионального общения, однако эти достижения никак не отражаются в образовательном процессе.

Как нам представляется, сложившаяся ситуация требует формирования единых организационных подходов к развитию форумной образовательной деятельности в государствах БРИКС+. Речь идет не столько о создании новых мероприятий, сколько о признании их образовательной значимости. Представляется целесообразным определить критерии отбора форумов, результаты участия в которых могут учитываться образовательными организациями, установить единые подходы к оценке образовательных достижений обучающихся, предусмотреть возможность их отражения в индивидуальном портфолио, а также разработать рекомендации по использованию форумной деятельности при реализации образовательных программ.

На сегодняшний день участие школьников и студентов в международных форумах в большинстве образовательных организаций по-прежнему рассматривается как внеучебная активность. Именно поэтому обучающиеся нередко сталкиваются с отказом в освобождении от занятий, необходимостью самостоятельно ликвидировать академическую задолженность либо вообще отказываются от участия в мероприятиях. Очевидно, что подобная практика не способствует развитию молодежных инициатив и существенно снижает доступность образовательных возможностей, которые предоставляют современные международные площадки. Тем самым участие школьников и студентов в форумах федерального, международного и межгосударственного уровней целесообразно рассматривать как часть образовательного процесса. При соблюдении установленных требований результаты такой деятельности могут засчитываться как результаты учебной деятельности, а сведения об участии – включаться в индивидуальное портфолио обучающегося. Это особенно актуально в тех случаях, когда программа форума предусматривает выполнение проектной работы, участие в научных конкурсах, экспертных дискуссиях, мастер-классах, инженерных соревнованиях, защиту собственных разработок или подготовку предложений по решению актуальных социально-экономических задач.

Подобный подход позволит решить сразу несколько задач. Во-первых, повысится заинтересованность школьников и студентов в участии в научных и образовательных мероприятиях. Во-вторых, образовательные организации получат возможность использовать результаты такой деятельности при реализации образовательных программ. В-третьих, сами форумы смогут выполнять не только коммуникационную, но и полноценную образовательную функцию, что особенно важно для развития молодежного сотрудничества в рамках БРИКС+.

Проведенное исследование показывает, что международные форумы постепенно становятся одним из важных элементов современной образовательной среды. Сегодня они уже не ограничиваются проведением дискуссий и презентацией проектов. Все чаще именно на таких площадках происходит формирование профессиональных интересов молодежи, развитие исследовательских навыков, приобретение опыта проектной работы и установление международных профессиональных контактов.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что отдельные аспекты участия молодежи в форумной деятельности достаточно подробно изучены. Вместе с тем вопрос о рассмотрении форумной деятельности как самостоятельной формы практико-ориентированного образования пока остается практически не разработанным. Это позволяет говорить о необходимости дальнейшего развития данного направления педагогических исследований. В работе предложено использовать понятие «форумная образовательная деятельность», которое отражает специфику участия школьников и студентов в образовательных мероприятиях международного, федерального и регионального уровней. Такой подход позволяет рассматривать участие в форумах не как дополнительную общественную активность, а как один из элементов подготовки будущих специалистов.

Как было отмечено выше, участие школьников и студентов в форумах, отвечающих установленным образовательным требованиям, должно рассматриваться как часть образовательного процесса. При этом результаты участия могут засчитываться как результаты учебной деятельности, а сведения о достижениях – включаться в индивидуальное портфолио обучающегося. Такой механизм позволит устранить существующее противоречие между высокой образовательной ценностью форумной деятельности и отсутствием ее официального признания образовательными организациями. Для государств БРИКС+ реализация подобного подхода имеет особое значение. Она будет способствовать развитию единого образовательного пространства, расширению молодежного сотрудничества, укреплению академических связей между образовательными организациями и более эффективной подготовке кадров для приоритетных направлений научно-технологического развития. Именно поэтому дальнейшее развитие форумной образовательной деятельности представляется одним из перспективных направлений совершенствования современной системы образования.

Библиографический список

1. Абрамов Г.А. Форумы российской молодежи. Площадки управляемого молодежного развития. *Общество: политика, экономика, право*. 2023; № 11: 68–73.
2. Алексеев Д.В., Копылова П.С., Помигуев И.А. Молодёжь и мир политики: границы возможного (VI Всероссийский форум молодых политологов, г. Москва, 18 декабря 2021 г.). *Политическая наука*. 2022; № 2: 272–279.
3. Ахметова Л.В., Хусяинов Т.М. Приглашение к участию в международном молодёжном научно-культурном форуме. *Наука. Мысль*: электронный периодический журнал. 2015; № 12: 18–29.
4. Доль О.С. Программно-целевой метод решения проблемы управления продвижением молодежных образовательных форумов. *Экономика и социум*. 2022; № 2: 295–299.
5. Доль О.С. Теоретико-методологические основы изучения проблемы управления продвижением молодежных форумов. *Скиф. Вопросы студенческой науки*. 2022; № 2: 98–104.
6. Журавлева Е.В., Студеникина Л.И. Анализ опыта работы экспертной комиссии секции «Математика и ее приложения в информационных технологиях и экономике» Международного форума научной молодежи «Шаг в будущее». *Высшее образование сегодня*. 2023; № 6: 77–84.
7. Кайванов В.А. Молодежные образовательные форумы как средство развития социальной компетентности старшеклассников. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 75-1: 35–37.
8. Ковальчук О.В., Алиева А.К.К. Проект по развитию профессионального волонтерства в молодежной среде в рамках форума «Супер семейка». *Universum: психология и образование*. 2024; № 7: 33–37.
9. Москаленко В.А. Молодежное парламентское движение как инновационная практика формирования гражданской идентичности: опыт форума «iВолга–2023». *KANT: Social science & Humanities*. 2024; № 2: 129–136.
10. Музраева Е.Ш. Международная деятельность калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова. *Вестник Калмыцкого университета*. 2022; № 4: 20–32.
11. Перинская Н.А. Общественные проекты юных социологов. *Научные труды Московского гуманитарного университета*. 2024; № 3: 4–8.
12. Саввинов В.М. Миссия университетов по обеспечению территориальной связанности России в условиях глобальной турбулентности. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова*. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2022; № 3: 39–51.

13. Семедов С.А., Владиславская В.А. Современные инструменты российской молодежной дипломатии. *Вестник Университета мировых цивилизаций*. 2025; № 4: 38–47.
14. Снитко М.В. Формирование лидерских качеств студентов и школьников в процессе деятельности молодежной организации «Модель ООН на Дальнем Востоке». *Вестник Амурского государственного университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2022; Выпуск 98: 79–83.
15. Чернова А.Ф. Формат «Волга – Янцзы» как неомодель развития межрегионального сотрудничества в рамках создания «сообщества единой судьбы человечества». *Вестник Марийского государственного университета.* Серия: Исторические науки. Юридические науки. 2023; № 4: 378–385.

References

1. Abramov G.A. Forumy rossijskoj molodezhi. Ploschadki upravlyaemogo molodezhnogo razvitiya. *Obschestvo: politika, `ekonomika, pravo*. 2023; № 11: 68-73.
2. Alekseev D.V., Kopylova P.S., Pomiguev I.A. Molodezh' i mir politiki: granicy vozmozhnogo (VI Vserossijskij forum molodyh politologov, g. Moskva, 18 dekabrya 2021 g.). *Politicheskaya nauka*. 2022; № 2: 272-279.
3. Ahmetova L.V., Husyainov T.M. Priglashenie k uchastiyu v mezhdunarodnom molodezhnom nauchno-kul'turnom forume. Nauka. Mysl': `elektronnyj periodicheskij zhurnal. 2015; № 12: 18-29.
4. Dol' O.S. Programmno-celevoj metod resheniya problemy upravleniya prodvizheniem molodezhnyh obrazovatel'nyh forumov. *`Ekonomika i socium*. 2022; № 2: 295-299.
5. Dol' O.S. Teoretiko-metodologicheskie osnovy izucheniya problemy upravleniya prodvizheniem molodezhnyh forumov. *Skif. Voprosy studencheskoj nauki.* 2022; № 2: 98-104.
6. Zhuravleva E.V., Studenikina L.I. Analiz opyta raboty `ekspertnoj komissii sekcii «Matematika i ee prilozheniya v informacionnyh tehnologiyah i `ekonomike» Mezhdunarodnogo foruma nauchnoj molodezhi «Shag v buduschee». Vysshee obrazovanie segodnya. 2023; № 6: 77-84.
7. Kajvanov V.A. Molodezhnye obrazovatel'nye forumy kak sredstvo razvitiya social'noj kompetentnosti starsheklassnikov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 75-1: 35-37.
8. Koval'chuk O.V., Alieva A.K.K. Proekt po razvitiyu professional'nogo volonterstva v molodezhnoj srede v ramkah foruma «Super semejka». *Universum: psihologiya i obrazovanie*. 2024; № 7: 33-37.
9. Moskalenko V.A. -Molodezhnoe parlamentskoe dvizhenie kak innovacionnaya praktika formirovaniya grazhdanskoj identichnosti: opyt foruma «iVolga2023». *KANT: Social science & Humanities.* 2024; № 2: 129-136.
10. Muzraeva E.Sh. Mezhdunarodnaya deyatel'nost' kalmyckogo gosudarstvennogo universiteta im. B.B. Gorodovikova. *Vestnik Kalmyckogo universiteta*. 2022; № 4: 20-32.
11. Perinskaya N.A. Obschestvennye proekty yunyh sociologov. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta*. 2024; № 3: 4-8.
12. Savvinov V.M. Missiya universitetov po obespecheniyu territorial'noj svyazannosti Rossii v usloviyah global'noj turbulentnosti. Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya. 2022; № 3: 39-51.
13. Semedov S.A., Vladislavskaya V.A. Sovremennye instrumenty rossijskoj molodezhnoj diplomatii. *Vestnik Universiteta mirovyh civilizacij*. 2025; № 4: 38-47.
14. Snitko M.V. Formirovanie liderskih kachestv studentov i shkol'nikov v processe deyatel'nosti molodezhnoj organizacii «Model' OON na Dal'nem Vostoke». Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2022; Vypusk 98: 79-83.
15. Chernova A.F. Format «Volga ? Yanczy» kak neomodel' razvitiya mezhregional'nogo sotrudnichestva v ramkah sozdaniya «soobschestva edinoj sud'by chelovechestva». Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoricheskie nauki. Yuridicheskie nauki. 2023; № 4: 378-385.

Статья поступила в редакцию 14.07.26

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-241-245

Geyzerskaya R.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Institute of International Relations and Political Sciences, Russian State University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: geyzerskiy@yandex.ru*

TRANSFORMATION OF THE TEACHER'S ROLE IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION. The article is dedicated to the analysis of the transformation process of the teacher's role and functions in modern education in the conditions of digitalization. The author highlights the main aspects of the process of digitization of education, presents the functional roles, as well as the risks that the implementation of digital tools without their critical understanding poses for education. The author presents a complex model of the competencies of a modern teacher. It includes three levels of competence. First of all, these are competencies related to the development of digital skills of a modern teacher. Secondly, these are cognitive competencies that include not only the basic level of necessary knowledge, but also the need for rapid adaptation to digital challenges in conditions of uncertainty. Thirdly, these are social and behavioral competencies that imply the creation and implementation of various forms of collaboration between the teacher and the student. This model includes multilevel competencies, the harmonious interaction of which allows a modern teacher to play a significant role not only in the process of teaching and educating young people, but also to be an active initiator of ideas in modern Russian society.

Keywords: **education, teacher, training, education, competences, transformation and digitalization of education**

Р.А. Гейзерская*, канд. пед. наук, доц., Институт международных отношений и политических наук, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, E-mail: geyzerskiy@yandex.ru*

ТРАНСФОРМАЦИЯ РОЛИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена анализу процесса трансформации роли и функций педагога в современном образовании в условиях цифровизации. Автором выделены основные аспекты процесса цифровизации образования, представлены функциональные роли, а также риски, которые несет для образования внедрение цифровых инструментов без их критического осмысления. Автором представлена комплексная трехуровневая модель компетенций современного педагога. Во-первых, это компетенции, связанные с развитием цифровых навыков современного педагога. Во-вторых, это когнитивные компетенции, которые включают в себя не только базовый уровень необходимых знаний, но и способность быстрой адаптации к цифровым вызовам в условиях неопределенности. В-третьих, это социально-поведенческие компетенции, которые подразумевают создание и реализацию различных форм коллабораций между педагогом и обучающимся. Данная модель включает в себя разноуровневые компетенции, гармоничное взаимодействие которых позволяет современному педагогу играть значимую роль не только в процессе обучения и воспитания молодежи, но и быть активным инициатором идей в современном российском обществе.

Ключевые слова: **образование, педагог, обучение, воспитание, компетенции, трансформация, цифровизация образования**

Актуальность настоящего исследования связана с необходимостью переосмысления роли педагога в современном образовании в связи с процессами цифровизации. Во-первых, процессы цифровизации сегодня активно проникают в образовательную сферу на всех уровнях: от начального образования в школе до подготовки кадров высшей научной квалификации (аспирантура). В связи с этим встает вопрос, каким образом должен быть организован образовательный процесс, который невозможно представить без внедрения новейших цифровых технологий. Поскольку цифровизация неизбежна, то необходимо, на наш взгляд, избегание алармистских настроений по поводу внедрения искусственного интеллекта в область образования. В современных условиях речь идет не об угрозе: цифровизация ставит вопрос об адаптации, которая, в свою очередь, вызывает переструктурирование образовательного взаимодействия педагога и обучающихся. И в этом взаимодействии необходимым звеном процесса являются цифровые агенты образования.

Во-вторых, цифровизация образования – это вызов, и он требует от современного преподавателя смены функционала, ролей, быстрого реагирования на потоки информации и цифровые изменения. Можно сказать, что сегодня для современного преподавателя основной является формула «учиться каждый день», и постоянное обучение – это уже норма, а не исключение.

Процессы цифровизации требуют от современного педагога качественно новых усилий и других интеллектуальных вложений, по сравнению с той ролью, который преподаватель занимал в образовательном процессе несколько десятилетий назад. Если до активного внедрения процесса цифровизации педагог обладал определенным авторитетом, социальным статусом и определял процесс обучения как главный субъект данного процесса, то сегодня его социальный статус и роль активно изменяются, что влияет и на содержание обучения, и на профессиональное самосознание самого педагога [1].

Основной целью настоящего исследования является анализ компетенций современного педагога в результате трансформации его роли в условиях цифровизации образования. Поэтому результатом исследования выступает создание качественно новой модели компетенций современного педагога.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать основные тенденции цифровизации, с которыми сталкивается современный педагог.

2. Определить риски, которые несет для образования внедрение цифровых инструментов без их критического осмысления.

3. Выявить основные компоненты новой модели компетенций современного педагога, функционирующей в условиях внедрения современных цифровых технологий.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем представлена качественная модель новейших компетенций, которая позволяет современному педагогу эффективно функционировать в условиях цифровизации образования.

Теоретическая значимость исследования: исследование, представленное в статье, основано на применении теоретического анализа, который позволил выявить содержательные стороны процессов цифровизации и их влияние на современное образование, а также риски в области образования.

Практическая значимость исследования состоит в том, что в статье был использован метод системного анализа, который позволил определить основные компетенции современного педагога в контексте цифровизации образования. Областью применения результатов исследования являются повышение эффективности образовательного процесса в связи с пересмотром основных компетенций современного педагога.

В работе проведен теоретический анализ существующих источников по проблеме. В настоящее время существует значительное количество исследований, посвященных процессам цифровизации образования. К научным изысканиям данного рода можно отнести исследования последних лет А.В. Морозова [2], Т.В. Надвидовой [3], В.В. Огнева [4], В.Л. Овчинниковой [5], М. Маклюэна [6], О.В. Пустовойтовой [7], С.В. Фроловой [8]. Однако исследований, которые посвящены трансформации роли педагога в современных условиях недостаточно, несмотря на то, что их число в последние годы стремительно растет. К ним можно отнести в основном работы зарубежных авторов [9–15]. Большинство отечественных ученых указывают на риски, которые несет процесс цифровизации образования. К числу данных исследователей можно отнести Э.В. Барбашину [16], Е.Г. Белякову [17], П.В. Лисичкина [18], С.А. Сытник [19] и др.

Сегодня цифровые технологии являются частью образовательной среды. Их внедрение позволяет педагогу быстрее и эффективнее выполнять свои функции: оптимизировать учебный процесс, создавать банки учебных заданий, облегчать проверку последних. Переход от традиционного обучения в классе к инновационным технологиям и обучению, основанному на новизне, – это состоявшийся факт. Во многих случаях он связан с уже существующими изменениями в процессе образования, которые фиксируют, что методы обучения, которые служили педагогу до внедрения процессов цифровизации, больше не действуют в новых условиях. Более того, современный педагог работает с качественно новым поколением учеников. Технически подкованные ученики не только стали более компетентными в новой медиасреде, но и обладают уникальными потребностями и чертами характера: фокус смещается с «как учить и учиться» на «чему учить и учиться» [15].

В связи с этим в иностранной литературе для характеристики современного педагога часто применяется термин «цифровой иммигрант» [13], который предполагает, что преподаватель не организует самостоятельно, но уже заходит в некое созданное цифровое поле, которое требует от него новых навыков адаптации и новых ресурсов.

Данные навыки связаны с вызовами, которые исходят от современного цифрового поколения и его задач. К данным вызовам, на наш взгляд, следует отнести следующие:

1. Потребность в индивидуальном обучении: персонализация учебного процесса; обучение в собственном темпе; возможность получения различных способов приобретения знаний.

2. Предпочтение коротких фрагментов объемному учебному материалу.

3. Трудности с концентрацией внимания на более длительных и требующих больших усилий задачах.

4. Визуальная ориентация: предпочтение графики и видеотексту;

5. Преимущества в использовании электронных устройств (мобильных телефонов, планшетов) книгам.

6. Интерактивность: потребность в мгновенном удовлетворении и немедленной обратной связи с педагогом по поводу успешности выполнения заданий.

7. Обучение через действие как активный процесс: предпочтение экспериментального или на основе открытий обучения традиционному пассивному приобретению знаний.

8. Гедонистичность: потребность в развлечении и эмоциональном вовлечении в процессе обучения и образования.

Данные вызовы связаны с внедрением цифровых технологий не просто в образовательный процесс, а в жизнь целого поколения учеников, поэтому сегодня речь идет о необходимой адаптации к потребностям нового поколения.

Более того, цифровые вызовы идут к преподавателю не только, если можно так сказать, «снизу» – от учеников, но и «сверху» в связи с внедрением государственных программ цифровизации образования на федеральном и региональном уровнях.

Однако процессы цифровизации сегодня несут определенные риски, к которым можно отнести следующие:

1. Излишне интенсивный переход от традиционных методов обучения к цифровым технологиям в образовании приводит к снижению активности части преподавателей, имеющих значительный педагогический опыт, но не обладающих необходимыми цифровыми навыками, что может вызывать «цифровые разрывы».

2. Возрастание нагрузки на педагогов, что связано с необходимостью получения новых цифровых навыков и соответствующими сложностями при использовании новых цифровых инструментов.

3. Снижение мотивации в обучении из-за спада активности обучающихся на занятиях, использующих чат-боты и другие поисковые системы для ответов и выполнения заданий.

4. Необходимость создания качественно новых мотивирующих заданий, связанных с использованием цифровых инструментов, которые будут с интересом выполнять обучающиеся.

Таким образом, в современном мире цифровая трансформация стала необходимым этапом в развитии образования, изменяя парадигму обучения и ставя новые вызовы, которые меняют подход к компетенциям преподавателя.

Модель цифровых компетенций должна учитывать новые образовательные вызовы, а также инновационные подходы к организации образования. Она требует новых образовательных решений, которые затрагивают все форматы обучения, включая онлайн- и офлайн-форматы. Данная модель невозможна без интеграции новых технологий в обучающие практики.

Цифровые навыки, которые образуют данную модель, включают в себя компоненты поведения. Это знания и умения в области использования цифровых инструментов с целью управления организации образовательным пространством.

Данные цифровые навыки нами выведены с учетом неопределенности будущего, необходимостью адаптироваться к новым цифровым технологиям. Они включают критическое и системное мышление, а также способность преподавателя к самообучению в связи с большими потоками информации. В настоящее время чем больше внедряются цифровые технологии, тем больше увеличивается эффективность межличностного взаимодействия, поэтому компонентами цифровых навыков является и сотрудничество, и навыки самопрезентации, что требует включения социальных и поведенческих компетенций.

Форма обучения	Уровень цифровой подготовки	Навыки ИК
Аспирантура	аналитический	Поиск информации, способность получать к ней доступ, анализ и обобщение, выработка практических рекомендаций для применения имеющегося опыта
МВА **Переподготовка**	профессиональный	Навыки, требующиеся для развития, функционирования и обслуживания информационно-коммуникационных систем (навыки работы с современными программными продуктами, эксплуатация, обслуживание, управление, проектирование информационной архитектуры, создание дизайна, научные исследования и разработки в области ИКТ)
Повышение квалификации **Магистратура** (нетехнические специалисты)	продвинутый	Способность ориентироваться в развивающихся цифровых условиях, включая новое программное обеспечение, аналитические технологии и платформы отчетности. Способность применять на практике цифровые технологии. Знания и навыки в области этики применения ИКТ
Бакалавриат **Колледж** **Школа**	базовый	Доступ к сети, базовые навыки программирования и алгоритмизации, создание продуктов и коммуникационный обмен информацией в индивидуальной и коллективной работе, владение компьютерными технологиями, умение пользоваться веб-средой. Интерпретация и репрезентация информации с использованием инструментов ИКТ
Население	элементарный	Компьютерная грамотность. Пользовательские первичные навыки, необходимые для получения услуг в цифровой среде

Рис. 1. Формирование цифровых компетенций в различных формах обучения [см.: 20]

Реализация образования является личностно ориентированной, поскольку включает в себя передачу знаний от человека к человеку, поэтому невозможно не говорить в данной модели о таких навыках и знаниях, которыми не могут владеть машины. К таким навыкам относятся творческое, нестандартное мышление, понимание причинно-следственных связей, аналитическое мышление, эмпатия, а также эмоциональный интеллект.

Цифровая модель компетенций современного педагога в условиях внедрения новых инструментов обучения, связанных с использованием искусственного интеллекта, должна включать в себя, на наш взгляд, три уровня компетенций: цифровой, когнитивный и социально-поведенческий. Рассмотрим их подробнее.

1. **Цифровые компетенции**

Цифровые компетенции образуют основу цифровой грамотности современного педагога. Они отражают ключевую область работы современного преподавателя – взаимодействие с обучающимся посредством информационно-коммуникативных технологий.

Сегодня в образовательных программах вузов заложено обязательное обучение преподавателя цифровым компетенциям. Быстрые технологические изменения ставят под вопрос быстрое обновление знаний и педагогов с соответствующими компетенциями. В этом смысле ключевым вызовом для современного образования является построение комфортной адаптивной среды реализации обучения как для педагогов, так и для обучающихся. Отечественными учеными в 2018 году было проведено исследование, которое позволило оценить навыки формирования цифровых компетенций в различных формах обучения:

Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод, что как в школе, так и в вузе от педагога требуются такие цифровые навыки, как базовые навыки программирования, умение пользоваться веб-средой, репрезентировать информацию на основе использования цифровых инструментов. К навыкам подобного рода необходимо добавить цифровую грамотность и владение инструментами социального инжиниринга, умение обрабатывать и анализировать данные по результатам применения следующих новейших технологий в образовании.

Во-первых, это применение интеллектуальных помощников, а также активное использование обучающих цифровых платформ. К их функционалу относится оценка тестовых заданий, эссе обучающихся, технологии обработки естественного языка с целью выявления ошибок (для лингвистических дисциплин), разработка персонализированного плана обучения. Сюда же можно отнести создание совместно с обучающимися и использование в образовательном процессе педагогом чат-ботов, которые позволяют визуализировать объем изучаемого материала, а также оптимизировать работу педагога. Использование сложных интеллектуальных алгоритмов позволяет мотивировать студентов на выполнение заданий, развивать интерес к предметам, вырабатывать индивидуальные подходы и сценарии к обучению.

Во-вторых, это использование VR-технологий, которые создают эффект погружения в образовательный процесс «здесь и сейчас». Данные технологии позволяют выработать навыки, которые еще невозможно применить в реальных условиях. Они могут обучить навыкам в таких сферах деятельности, которые связаны со значительными финансовыми затратами, или познакомить обучающихся с профессиями, в которых существует, например, повышенный риск для жизни и здоровья.

2. **Когнитивные компетенции**

Здесь главной для педагога является, на наш взгляд, формула «учиться быть» (learning to be) – быть образованным и полноценно развитым человеком, передающим духовные ценности современному поколению. Когнитивные компетенции развиваются путем обучения через опыт: это может быть свой конкретный опыт, это может быть научение из опыта другого человека, а также рефлексивное наблюдение или активное экспериментирование с собственным опытом и знаниями. В этом контексте часто используется модель экспериментального обучения Д. Колба [21].

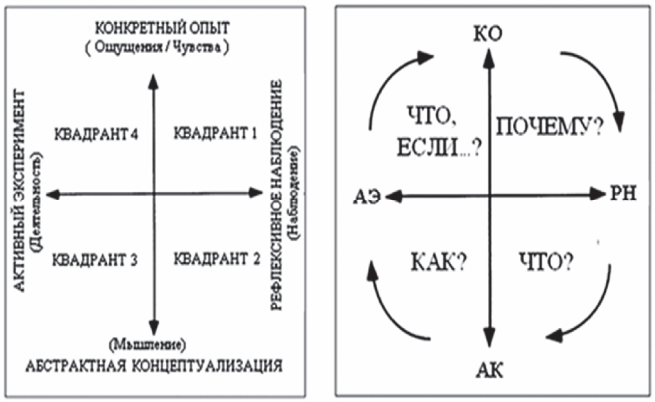


Рис. 2. Стили обучения по Д. Колбу [22, с. 44]

Когнитивные компетенции включают в себя следующие компоненты:

1. Необходимую образовательную базу, которая соответствует академичности образования. Это так называемые «узкие навыки», которые позволяют педагогу использовать имеющиеся знания и опыт в образовательном пространстве.

2. Гибкость мышления, то есть способность быстро адаптироваться к поставленным образовательным задачам и возможным сменам образовательных траекторий в условиях неопределенности. Данная компетенция является одной из ключевых в модели VUCA-мира [23].

3. Способность находить четкие ответы в условиях неопределенности в условиях рефлексии и осознания возможностей реального применения полученной информации. Данный навык непосредственно связан с предыдущим.

4. Способность генерировать новые идеи, используя творческие способности (воображение, фантазию), о чем свидетельствует внедрение новых методов научного творчества [24].

5. Способность к формулированию выводов из полученного опыта и открытость к обратной связи, а также к новым вызовам.

Непосредственно к данным навыкам можно отнести управленческие навыки, самообучение, организацию собственной деятельности, умение управлять и перераспределять собственные ресурсы, а также широкую адаптивность современного педагога к изменениям и вызовам со стороны цифровизации образования.

3. **Социально-поведенческие компетенции**

К социально-поведенческим компетенциям следует отнести в первую очередь такие компетенции, как межличностные навыки, презентационные навыки, работа в команде и адекватное восприятие критики, эмпатия и социальная ответственность.

Большое значение в развитии данных навыков имеет собственное социальное обучение путем совместной коллаборации педагога с обучающимися, создания и использования цифрового контента обучения, групповых чатов и иных интерактивных форм взаимодействия.

В данный момент востребованной формой реализации данных компетенций является модель так называемого «перевернутого обучения», в которой педагог выступает в роли фасилитатора, наставника и направляющего консультанта, помогающего обучающимся применить изученную теорию на практике. Сюда входит использование педагогом различных интерактивных средств для создания совместных решений: онлайн-платформ, интерактивных тренажеров, совместных обучающих программ.

Развитию социальных навыков будет способствовать совмещение формальной и неформальной моделей обучения. Если к формальному обучения относятся классные и аудиторные занятия, то к неформальному обучению – наставничество, коучинг, подкасты, тегирование, игровое обучение.

Отдельно следует сказать про игровое обучение и геймификацию. Геймификация реализуется в образовательном процессе, который по своему содержанию является неигровым, с применением игровых методов обучения. Игроки вовлекаются в игру, чтобы почувствовать азарт и погружение. Однако проектирование игр и их внедрение подчинено определенным алгоритмам и задачам педагогической деятельности. Применение игровых методов и даже внедрение игр в процесс обучения позволяет работать с мотивацией обучающихся, а также способствует пониманию обучающего материала без особых трудностей со стороны обучающихся.

Здесь важно сказать о смене форм обучения, которые должны предполагать более тесное социальное взаимодействие и сотрудничество. К таким формам можно отнести следующие формы:

1. «Митапы» (формы обмена опытом между преподавателем и обучающимся). Сегодня в таких формах развивается система наставничества в образовательных учреждениях.

2. «Образовательное путешествие» – организация совместного образовательного маршрута, тура, экскурсии, которые позволяют изучить опыт других людей, а также обучиться собственным совместным навыкам сотрудничества и взаимодействия педагогу и обучающимся.

3. Организация хакатонов, в результате которых создаются совместные продукты между педагогами и обучающимися из различных сфер профессиональной деятельности.

Решение первой задачи, поставленной в исследовании, а именно – анализ тенденций и процессов цифровизации, с которыми сталкивается современный педагог, позволил выделить ключевые тенденции процесса цифровизации образования. К ним можно отнести активное внедрение различных цифровых помощников и VR-технологий с целью оптимизации образования, смешанный формат образования, рост значения прикладных навыков и задачи непрерывного обучения преподавателя.

Также определены риски цифровизации обучения, которые были решены во второй поставленной в исследовании задаче. К ним относятся такие риски, как персонализация учебного процесса; предпочтение обучающимися коротких фрагментов учебного материала; трудности с концентрацией внимания на более длительных и требующих больших усилий задачах; визуальное потребление материала со снижением интереса к тексту, потребность в мгновенном удовлетворении и немедленной обратной связи с педагогом по поводу успешности вы-

полнения заданий, преобладание гедонистических потребностей у обучающихся (потребность в развлечении и эмоциональном вовлечении в преподаваемый материал).

Использование системного метода позволило определить модель компетенций современного педагога в качестве сложного, многокомпонентного целого в условиях цифровизации образования, а также тех вызовов, с которыми сталкивается педагог в современных условиях.

Учет основных тенденций и вызовов цифровизации образования ставит необходимость разработки новой модели цифровых компетенций современного педагога, которая включает в себя цифровые, когнитивные и социально-поведенческие компетенции. Системное овладение данными компетенциями позволит современному педагогу не только успешно организовывать учебных процесс, но и адаптироваться в условиях неопределенного будущего под новые запросы образования.

Библиографический список

1. Филоненко В.А., Тенищева В.Ф. Профессиональная самоорганизация в условиях интеграции искусственного интеллекта. *Мир науки, культуры, образования*. 2026; № 1 (116): 80–84.
2. Морозов А.В. Трансформация роли педагога в образовательном процессе в условиях цифровизации. *Профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел. Педагогика и психология служебной деятельности: состояние и перспективы*: сборник научных трудов VII Международной конференции. Москва: Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2023: 187–190.
3. Надвидова Т.В. Трансформация деятельности педагога в условиях цифровизации образования. *Традиции и инновации в науке и образовании в аспекте цифровизации:* материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Элиста: Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова, 2023: 31–34.
4. Огнев В.В., Середа П.В. Трансформация роли педагога в условиях цифровизации. *Филологические и социокультурные вопросы науки и образования*: сборник материалов X Международной научно-практической очно-заочной конференции. Краснодар: Кубанский государственный технологический университет, 2025: 547–552.
5. Овчинникова В.Л., Сухова А.С. Цифровизация образования: влияние технологий на учебный процесс и роль педагога в условиях цифровой трансформации. *Педагогическое образование: теория, практика и перспективы развития*: сборник материалов IV Международной научно-практической конференци. Астрахань: Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева, 2024: 46–48.
6. Маклюэн М. *Понимание медиа: внешние расширения человека*. Перевод с аанглийского В.Г. Николаева. Москва: Гиперборея: Кучково поле, 2007.
7. Пустовойтова О.В., Шепилова Н.А., Щеглова А.С. Технологии профессионального позиционирования педагогов в условиях цифровизации и трансформации мира. *Экономика и предпринимательство*. 2022; № 10 (147): 1316–1319.
8. Фролова С.В., Есина С.В. Трансформация личности педагога в условиях цифровизации образовательного процесса. *Научное мнение*. 2022; № 11: 34–41.
9. Juul J. *The art of failure: an essay on the pain of playing video games*. Cambridge: MIT Press, 2013.
10. Kahneman D. *Thinking fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011.
11. Pavlik J.V. *Media in the digital age*. New York: Columbia University Press, 2008.
12. Pluzhnikova N.N. Digitalization of education and information technologies as a factor of digital economic development. *Journal of Information and Organizational Sciences*. 2024; Vol. 48, № 1: 183–190.
13. Prensky M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*. 2001; Vol. 9, № 5: 1–6.
14. Thumim N. *Self-sepresentation and digital culture*. New York: Palgrave Macmillan, 2012.
15. Wang F., De Filippi P. Self-sovereign identity in a globalized world: Credentials-based identity systems as a driver for economic inclusion. *Frontiers in Blockchain*. 2020; Vol. 2, Art. 28.
16. Барбашина Э.В. Риски цифровизации образования. *Проблемы социальной психологии и социальной работы*: материалы XX Всероссийской Парыгинской научно-практической конференции с международным участием. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2025: 31–33.
17. Белякова Е.Г. Когнитивные риски цифровизации образования в эпоху искусственного интеллекта. *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2025; № 17 (25): 272–273.
18. Лисичкин П.В., Гагулина Н.Л. Риски цифровизации образования. *Метрологическое обеспечение инновационных технологий*: сборник статей VII Международного форума. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, 2025: 322–323.
19. Сытник С.А. Цифровизация образования в условиях глобальных вызовов: риски дегуманизации и пути их преодоления. *Инновационные подходы к управлению в экономических, технических и правовых системах*: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2025: 342–347.
20. Андреева Г.Н., Бадальянц С.В., Богатырева Т.Г. и др. *Развитие цифровой экономики в России как ключевой фактор экономического роста и повышения качества жизни населения*: монография. Нижний Новгород: Профессиональная наука, 2018.
21. Kolb D.A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.
22. Зелинский М.М., Зелинская Г.А. Использование цикла познания Д. Колба в преподавании экономических дисциплин. *Региональная экономика: теория и практика*. 2014; № 15 (342): 39–50.
23. Обухова Н.И. VUCA-мир и образовательная среда. *Калининградский вестник образования*. Научно-методический электронный журнал. 2021; № 3 (11): 11–22.
24. Юдина Н.В., Плеханова Е.А. Развитие уровня креативного мышления студентов неязыкового вуза: обзор методов научного творчества. *Мир науки, культуры, образования*. 2026; № 1 (116): 17–22.

References

1. Filonenko V.A., Tenischeva V.F. Professional'naya samoorganizaciya v usloviyah integracii iskusstvennogo intellekta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026; № 1 (116): 80-84.
2. Morozov A.V. Transformaciya roli pedagoga v obrazovatel'nom processe v usloviyah cifrovizacii. *Professional'noe obrazovanie sotrudnikov organov vnutrennih del. Pedagogika i psihologiya sluzhebnoj deyatel'nosti: sostoyanie i perspektivy*: sbornik nauchnyh trudov VII Mezhdunarodnoj konferencii. Moskva: Moskovskij universitet MVD Rossii imeni V.Ya. Kikotya, 2023: 187-190.
3. Nadvidova T.V. Transformaciya deyatel'nosti pedagoga v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. *Tradicii i innovacii v nauke i obrazovanii v aspekte cifrovizacii:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. `Elista: Kalmyckij gosudarstvennyj universitet im. B.B. Gorodovikova, 2023: 31-34.
4. Ognev V.V., Sereda P.V. Transformaciya roli pedagoga v usloviyah cifrovizacii. *Filologicheskie i sociokul'turnye voprosy nauki i obrazovaniya*: sbornik materialov H Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj ochno-zaochnoj konferencii. Krasnodar: Kubanskij gosudarstvennyj tehnologicheskij universitet, 2025: 547-552.
5. Ovchinnikova V.L., Suhova A.S. Cifrovizaciya obrazovaniya: vliyanie tehnologij na uchebnyj process i rol' pedagoga v usloviyah cifrovoj transformacii. *Pedagogicheskoe obrazovanie: teoriya, praktika i perspektivy razvitiya*: sbornik materialov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferenci. Astrahan': Astrahanskij gosudarstvennyj universitet im. V.N. Tatischeva, 2024: 46-48.
6. Maklyu`en M. *Ponimanie media: vneshnie rasshireniya cheloveka*. Perevod s aanglijskogo V.G. Nikolaeva. Moskva: Giperboreya: Kuchkovo pole, 2007.
7. Pustovojtova O.V., Shepilova N.A., Scheglova A.S. Tehnologii professional'nogo pozicionirovaniya pedagogov v usloviyah cifrovizacii i transformacii mira. `*Ekonomika i predprinimatel'stvo*. 2022; № 10 (147): 1316-1319.
8. Frolova S.V., Esina S.V. Transformaciya lichnosti pedagoga v usloviyah cifrovizacii obrazovatel'nogo processa. *Nauchnoe mnenie*. 2022; № 11: 34-41.
9. Juul J. *The art of failure: an essay on the pain of playing video games*. Cambridge: MIT Press, 2013.
10. Kahneman D. *Thinking fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011.
11. Pavlik J.V. *Media in the digital age*. New York: Columbia University Press, 2008.
12. Pluzhnikova N.N. Digitalization of education and information technologies as a factor of digital economic development. *Journal of Information and Organizational Sciences*. 2024; Vol. 48, № 1: 183-190.
13. Prensky M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*. 2001; Vol. 9, № 5: 1-6.
14. Thumim N. *Self-sepresentation and digital culture*. New York: Palgrave Macmillan, 2012.
15. Wang F., De Filippi P. Self-sovereign identity in a globalized world: Credentials-based identity systems as a driver for economic inclusion. *Frontiers in Blockchain*. 2020; Vol. 2, Art. 28.
16. Barbashina `E.V. Riski cifrovizacii obrazovaniya. *Problemy social'noj psihologii i social'noj raboty*: materialy XX Vserossijskoj Paryginskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gumanitarnyj universitet profsoyuzov, 2025: 31-33.
17. Belyakova E.G. Kognitivnye riski cifrovizacii obrazovaniya v `epohu iskusstvennogo intellekta. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij*. 2025; № 17 (25): 272-273.
18. Lisichkin P.V., Gagulina N.L. Riski cifrovizacii obrazovaniya. *Metrologicheskoe obespechenie innovacionnyh tehnologij:* cbornik statej VII Mezhdunarodnogo foruma. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet a`erokosmicheskogo priborostroeniya, 2025: 322-323.
19. Sytnik S.A. Cifrovizaciya obrazovaniya v usloviyah global'nyh vyzovov: riski degumanizacii i puti ih preodoleniya. *Innovacionnye podhody k upravleniyu v `ekonomicheskih, tehnicheskih i pravovyh sistemah*: materialy II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Cheboksary: Izdatel'skij dom «Sreda», 2025: 342-347.
20. Andreeva G.N., Badal'yanc S.V., Bogatyreva T.G. i dr. *Razvitie cifrovoj `ekonomiki v Rossii kak klyuchevoj faktor `ekonomicheskogo rosta i povysheniya kachestva zhizni naseleniya*: monografiya. Nizhnij Novgorod: Professional'naya nauka, 2018.
21. Kolb D.A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

22. Zelinskij M.M., Zelinskaya G.A. Ispol'zovanie cikla poznaniya D. Kolba v prepodavanii `ekonomicheskih disciplin. *Regional'naya `ekonomika: teoriya i praktika.* 2014; № 15 (342): 39-50.
23. Obuhova N.I. VUCA-mir i obrazovatel'naya sreda. *Kaliningradskij vestnik obrazovaniya*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2021; № 3 (11): 11-22.
24. Yudina N.V., Plehanova E.A. Razvitie urovnya kreativnogo myshleniya studentov neyazykovogo vuza: obzor metodov nauchnogo tvorchestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2026; № 1 (116): 17-22.

Статья поступила в редакцию 11.07.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-245-248

Namsink E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Acting Head of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: evr2006@list.ru*

TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING PROFESSIONALISM OF EARLY CHILDHOOD EDUCATORS IN THE CONTEXT OF NON-FORMAL EDUCATION. The relevance of the research is determined by contradiction between the extensive growth in the number of early age groups and the insufficient level of professionalism of teaching staff, which the traditional system of formal education and institutionalized professional development is not able to resolve. The purpose of the study is to present a technological complex for the development of professionalism of early childhood teachers in non – formal education, including a procedural activity model and a system of specialized etudes and exercises. The results of the study confirm the effectiveness of the proposed technologies in the formation of professionally significant personal qualities – pedagogical gentleness, pedagogical tactility and pedagogical sensitivity – and the development of professional skills that ensure successful interaction with infants and young children. The procedural-activity model is substantiated, reflecting the nonlinear dynamics of qualitative transformation of the personality and activity of a specialist in a multi-subject environment. The classification of organizational forms of learning according to the dominant mechanism of interiorization of experience is presented, as well as the content of non-formal education, structured as a system of communicative, interactive and perceptual studies and exercises.

Keywords: **early childhood educators, non-formal education, professional development technologies, procedural-activity model, organizational forms of learning, etudes and exercises, pedagogical softness, pedagogical tactility, pedagogical sensitivity**

Е.В. Намсинк*, канд. пед. наук, доц., и.о. зав. каф. педагогики и психологии детства, Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: evr2006@list.ru*

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГОВ РАННЕГО ДЕТСТВА В УСЛОВИЯХ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность исследования определяется противоречием между экстенсивным ростом числа групп раннего возраста и недостаточным уровнем профессионализма педагогических кадров, которое традиционная система формального образования и институционализированного повышения квалификации не способна разрешить. Результаты исследования подтвердили эффективность предложенных технологий в формировании профессионально значимых личностных качеств – педагогической мягкости, педагогической тактильности и педагогической сензитивности – и развитии профессиональных умений, обеспечивающих успешное взаимодействие с детьми младенческого и раннего возраста. Обоснована процессуально-деятельностная модель, отражающая нелинейную динамику качественного преобразования личности и деятельности специалиста в полисубъектной среде. Представлена классификация организационных форм обучения по доминирующему механизму интериоризации опыта, а также содержание неформального образования, структурированное как система коммуникативных, интерактивных и перцептивных этюдов и упражнений.

Ключевые слова: **педагоги раннего детства, неформальное образование, технологии профессионального развития, процессуально-деятельностная модель, организационные формы обучения, этюды и упражнения, педагогическая мягкость, педагогическая тактильность, педагогическая сензитивность**

Приоритеты государственной социальной политики Российской Федерации в сфере обеспечения благополучного и защищённого детства актуализируют проблему качественного наполнения образовательного процесса в группах раннего возраста. По данным Министерства просвещения РФ, в 2024 году функционирует 145 855 групп для детей от двух месяцев до трёх лет. Однако экстенсивный рост количественных показателей вступает в противоречие с недостаточным уровнем профессионализма педагогических кадров, призванных обеспечить не просто присмотр, а полноценное развитие и эмоциональное благополучие каждого ребёнка.

Традиционная система формального образования и институционализированного повышения квалификации, построенная на логике трансляции знаний, демонстрирует свою недостаточность. Возникает разрыв между потребностью в педагоге, владеющем специфическими способами взаимодействия с неговорящим ребёнком и его родителями, и реальным результатом массовой подготовки, ориентированным преимущественно на вербально-логические методы.

В этой связи особую значимость приобретает обращение к ресурсам неформального образования, понимаемого как институциализированная, целенаправленная деятельность по профессиональному развитию, реализуемая за пределами формальной образовательной системы. Именно неформальные образовательные практики, характеризующиеся гибкостью, ориентацией на индивидуальные запросы и практико-ориентированным характером, способны оперативно реагировать на вызовы времени и обеспечивать непрерывность профессионального роста педагога.

Цель настоящей статьи – представить технологический комплекс развития профессионализма педагогов раннего детства в условиях неформального образования, включающий процессуально-деятельностную модель, организационные формы, методы и систему специализированных этюдов и упражнений.

Задачи исследования: 1) разработать технологический комплекс развития профессионализма педагогов раннего детства в условиях неформального образования; 2) на основе результатов проведенного эксперимента определить перспективы развития профессионализма педагогов раннего детства в условиях неформального образования.

Научная новизна исследования состоит в системном представлении технологического комплекса развития профессионализма педагогов раннего детства, включающего процессуально-деятельностную модель, классификацию организационных форм и систему специализированных этюдов и упражнений, ориентированных на формирование педагогической мягкости, тактильности и сензитивности.

Теоретическая значимость состоит в том, что представлена классификация организационных форм обучения по доминирующему механизму интериоризации опыта, а также содержание неформального образования, структурированное как система коммуникативных, интерактивных и перцептивных этюдов и упражнений.

Практическая значимость обусловлена возможностью использования разработанной процессуально-деятельностной модели развития профессионализма педагогов раннего детства в условиях неформального образования.

Теоретико-методологическую основу исследования составили три взаимодополняющих подхода. Личностно-деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) определяет профессионализм как диалектическое единство профессионализма личности и профессионализма деятельности, где педагог воспринимается как познающий субъект, чей личностный и профессиональный опыт актуализируется в процессе неформального образования, построенного как рефлексия. Синергетический подход (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, С.В. Кульневич) трактует развитие профессионализма как нелинейный процесс, требующий внешних влияний, согласуемых с внутренними тенденциями изменения, а неформальное образование – как диссипативную среду, порождающую профессиональные новообразования. Системный подход (В.С. Ильин, В.А. Ганзен, Э.Г. Юдин) позволяет представить профессионализм как систему с динамической структурой, предполагающей поэтапную реализацию цели и средств её достижения.

Исходным теоретическим фундаментом выступают положения о продуктивности и эффективности труда как объективных критериях профессионализма (Н.В. Кузьмина, В.Д. Шадриков, В.А. Сластенин), концепция психологической системы деятельности В.Д. Шадрикова, определяющая мотивационно-целевой блок в качестве системообразующего компонента, а также идеи о внутренних механизмах саморегуляции и рефлексии как основе профессионального роста (А.К. Маркова, Л.М. Митина, М.М. Кашапов) [3; 5; 6].

Принципиальное значение для разработки технологического комплекса имеют труды, обосновывающие уникальность профессиональной деятельности с детьми первых трёх лет жизни. В работах И.А. Выродовой, Е.М. Куделиной, Н.В. Микляевой, А.А. Майера, С.И. Поздеевой, Е.Д. Файзуллаевой убедительно показано, что профессионализм в данной области не редуцируется к сумме дидактических умений, а базируется на понимании закономерностей сензитивных периодов и ключевой роли эмоционально-личностного общения [4; 10]. Особую значимость приобретает теория «мягкой педагогики» (Е.Д. Файзуллаева), обосновывающая приоритет гуманитарных, эмпатийных и средовых методов взаимодействия [10].

Исследование практик неформального образования как ресурса развития профессионализма (М.С. Якушкина, Р.С. Джимухаметов) свидетельствует о высоком андрагогическом потенциале данного формата [1; 13]. Анализ зарубежных подходов (Великобритания, Германия, страны Северной Европы, Канада, Финляндия) фиксирует смену глобального тренда: от модели «присмотра и ухода» к модели «сопровождения развития». В качестве продуктивных для нашего исследования выступают финская модель наставничества на рабочем месте и канадская модель профессиональных обучающихся сообществ (J. Bernard), реализующие принципы неформального образования [14].

Апробация технологического комплекса осуществлялась в ходе формирующего эксперимента на базе Омского государственного педагогического университета, Института дополнительного образования, а также образовательных организаций Западной Сибири и Ямало-Ненецкого автономного округа. В формирующем эксперименте приняли участие 45 педагогов групп раннего возраста, включённых в программу неформального обучающегося сообщества.

Программа, реализованная в течение шести месяцев, интегрировала все выделенные организационные формы и содержательные модули. Структура программы включала диагностико-мотивационный модуль (выявление профессиональных дефицитов, формирование мотивации к саморазвитию); модуль перцептивных умений (развитие способности к считыванию невербальных сигналов); модуль коммуникативных умений (освоение голосовых, пластических и тактильных техник); модуль интерактивных умений (проектирование и реализация совместной деятельности); рефлексивно-аналитический модуль (осмысление и оценка собственного профессионального роста).

Диагностический инструментарий включал карту оценки профессиональных качеств (педагогической мягкости, тактильности, сензитивности); рефлексивные дневники; анализ видеозаписей педагогической деятельности; глубинные интервью; экспертные оценки.

Количественная обработка результатов (расчёт средних значений, ранжирование, оценка различий с применением U-критерия Манна-Уитни) зафиксировала статистически значимую положительную динамику по всем диагностируемым показателям ($p < 0,05$). Наиболее выраженные изменения отмечены в сфере перцептивных умений (распознавание невербальных сигналов) и тактильных навыков (дифференцированное применение физического контакта).

Качественный анализ рефлексивных дневников и транскриптов итоговых интервью позволил выявить следующие субъективно значимые эффекты участия в сообществе: рост профессиональной уверенности и снижение ситуативной тревожности; обогащение поведенческого репертуара; развитие рефлексивной позиции; формирование «мы-идентичности» и чувства принадлежности к профессиональному сообществу.

Количественная обработка результатов подтвердила эффективность предложенного технологического комплекса. Статистически значимая положительная динамика зафиксирована по всем диагностируемым показателям ($p < 0,05$). Наиболее выраженные изменения отмечены в сфере перцептивных умений (распознавание невербальных сигналов) и тактильных навыков (дифференцированное применение физического контакта).

Разработанная процессуально-деятельностная модель развития профессионализма педагогов раннего детства в условиях неформального образования представляет собой структурно-функциональную целостность, отражающую нелинейную динамику качественного преобразования личности и деятельности специалиста в полисубъектной среде профессионального обучающегося сообщества.

Ценностно-целевой компонент модели интегрирует профессиональные и личностные смыслы развития. Системообразующим ядром выступает профессионально развивающаяся личность педагога раннего детства, обладающая способностью к самоорганизации и рефлексии собственных профессиональных дефицитов. Целевой ориентир – достижение профессионализма общественно значимого типа, при котором педагогическая деятельность становится не просто функциональной, а ценностно-осмысленной.

Содержательный компонент модели включает два взаимосвязанных блока.

Первый блок – профессионально ориентированный компетентностный – охватывает пять ключевых направлений деятельности: 1) диагностика профессиональных дефицитов; 2) проектирование и реализация профессиональных проектов; 3) организация деятельности групп и команд педагогов; 4) организация деятельности в формах самореализации, наставничества, творческого самосовершенствования; 5) рефлексивно-аналитическая деятельность.

Второй блок – содержание неформального образования – представлен системой перцептивно-кинестетических, коммуникативных и интерактивных практик, специальных игр, этюдов и упражнений (интерактивных, коммуникативных, тактильных, пластических), замещающих традиционные формы обучения и направленных на овладение педагогами профессионально-значимыми личностными качествами и умениями. Содержание конструируется как интегративный комплекс, объединяющий ценностно-смысловой (интериоризация профессиональных ценностей) и деятельностно-практический компоненты. Данный блок учитывает выявленный нами комплекс различий в профессиональной деятельности педагога раннего детства и воспитателя детей дошкольного возраста и позволяет представить педагога раннего детства как носителя специфического вида профессионализма. Данный профессионализм характеризуется следующими системными особенностями:

– доминирующей модальностью общения, базирующейся на кардинальном сокращении межличностной дистанции, взгляде «глаза в глаза», личном обращении к ребёнку, эмоциональном заражении, преобладании голосовых, интонационных, мимических, пластических и тактильных способов коммуникации над словесно-логическими, а также опосредованным (через родителей) характером получения значимой информации о ребёнке;

– ведущей профессиональной функции, связанной со смещением действий с трансляции культурных норм и организации детской деятельности на удовлетворение витальных потребностей, уход, присмотр, обеспечение многоаспектной безопасности и целенаправленной адаптации как базовых предикторов благополучного развития ребёнка;

– операционально-технологическим инструментарием деятельности, связанным с замещением проектировочных действий и вербальной регуляции поведения детей перманентной эмоциональной включенностью, суггестивными техниками, интенсификацией телесного педагогического взаимодействия, совместно-разделённых («рука в руке») и партнерских действиях;

– переориентацией содержания профессиональной рефлексии с объективированных показателей развития детей на расшифровку и интерпретацию аффективных состояний, осуществляемую на основе оценки «эмоционального отклика»

Выявленная совокупность различий эксплицирует специфический профиль профессионализма, генезис которого заключается не в кумулятивном приращении методической оснащённости, а в глубинной трансформации внутренних структур личности, порождающей уникальные профессионально-личностные качества: педагогическую мягкость, педагогическую тактильность, педагогическую сензитивность, интимность общения и привязанность к ребёнку, родительскую заботу и родительское отношение.

Технологический компонент модели раскрывает организационно-деятельностные основы неформального образования. Он предполагает разработку механизма включения неформально обучающихся сообществ педагогов раннего детства в среду регионального образовательного социума, создание неформальных профильных структур, обеспечивающих подготовку педагогов к реализации инвариантных и вариативных трудовых функций за счёт проектирования средово-детерминированных модулей и освоения их содержания в процессе супервизии, наставничества, стажировок, профессиональных проб различными типами профессиональных сообществ.

Инструментальный компонент модели представлен разработками педагогических техник, этюдов и упражнений, авторских и модифицированных методик оценки профессионализма педагогов раннего детства (карта оценки профессиональных качеств – мягкости, тактильности, сензитивности; рефлексивные дневники; кейсы; опросники; сценарии фокус-групп и глубинных интервью; карты наблюдений).

Факторный блок модели учитывает шесть системообразующих факторов, детерминирующих специфику профессиональной деятельности педагогов раннего детства: институциональный тип среды; клинико-психологический статус контингента; формат взаимодействия; степень включённости родителей; объём профессиональной автономии; межведомственная координация. Данные факторы объективно обусловливают проектирование содержания неформального образования на принципах полимодульности, сочетающей инвариантное компетентностное ядро и вариативные средово-детерминированные модули.

Ресурсный блок модели включает социально-государственный заказ, инфраструктурное обеспечение и организационно-педагогические условия реализации неформального образования.

Результативный компонент модели фиксирует выход на уровень профессионализма общественно значимого типа, характеризующегося сформированностью профессионально-личностных качеств (педагогическая мягкость, педагогическая тактильность, педагогическая сензитивность) и профессиональных умений (способность к считыванию и декодированию невербальной информации, непосредственная включённость в процессы жизнедеятельности детей, чувствительность к сигналам детей, способность к осуществлению совместной деятельности при партнерской и экспертной роли взрослого, способность к конструированию педагогических ритуалов).

Синергетическим принципом модели выступает единство двух встречных линий: целенаправленного проектирования содержания и спонтанной самоорганизации участников в формах супервизии, наставничества и игрового моделирования. Механизмом развития профессионализма выступает разрешение диалектического противоречия между ограниченностью индивидуального по-

веденческого репертуара и системной упорядоченностью ролевого поведения, задаваемого коллективной мыследеятельностью сообщества.

Технологический комплекс предполагает систематизацию организационных форм обучения педагогов раннего детства в неформальных профессиональных сообществах по доминирующему механизму интериоризации опыта. Выделены пять групп форм.

1. Информационно-смыслотворческие формы нацелены на освоение нового знания и порождение личностных смыслов через диалог и рефлексию. К ним относятся инструктаж, беседа, консультация, форсайт-сессия, «жужжащая» группа, послеигровая дискуссия, наставничество, стажировка. Данные формы реализуют принцип контекстности обучения, максимально приближая его к реальной профессиональной практике.

2. Перцептивно-кинестетические формы направлены на развитие сенсорной и двигательной сфер педагога, необходимых для эффективного взаимодействия с неговорящим ребёнком. В их числе тактильный практикум, мимико-пластический практикум, практикум парной синхронизации движений (зеркальные, комплиментарные), этюды на идентификацию и перцептивную настройку. Данные формы позволяют педагогу освоить язык тела как основной канал коммуникации с ребёнком раннего возраста.

3. Игровые формы создают условия для безопасного проживания профессиональных ситуаций и отработки поведенческих паттернов. К ним относятся педагогический театр взрослых (театр лицевой экспрессии, пластический театр, театр предметной деятельности и процессуальной игры, театр малевания картин, театр сказывания сказок, театр конструирования, театр боди-перкуссии), профессиональные педагогические игры, драматизация ситуации, кейс-игры, занятие-шоу. Игровое моделирование выступает ведущим механизмом интериоризации опыта, поскольку позволяет педагогу в безопасной среде апробировать новые способы взаимодействия.

4. Проектно-исследовательские формы ориентированы на развитие аналитических и проектировочных умений. Они включают игру-исследование, экскурсию-исследование, занятие-тренажёр, кейс-стади на основе многослойных кейсов, занятие-экспертизу, занятие с методическим конструктором, профессиональную пробу, практикум по ритуализации жизни ребёнка, сценарирование (мероприятия, дня, недели), практикум по организации предметно-пространственной среды, практикум по созданию авторских игр, мастер-класс по изготовлению атрибутов и дидактических пособий.

5. Соревновательные формы активизируют мотивационную сферу и стимулируют профессиональное самосовершенствование. Среди них компетентностные соревнования, конкурсы по решению проблемных задач, командные игры.

Далее опишем систему этюдов и упражнений для развития профессионализма педагогов раннего детства.

Содержание неформального образования педагогов раннего детства конкретизируется через систему практик, этюдов и упражнений с различными творческими действенными задачами, с помощью которых педагог овладевает специфическими средствами деятельности и развивает способы коммуникации с детьми, у которых отсутствует или только начинает формироваться активная речь.

Коммуникативные практики включают три подгруппы:

– Голосовые упражнения – направлены на голосовую и интонационную модуляцию. Педагоги осваивают техники изменения тембра, высоты, громкости и ритма речи, учатся использовать голос как инструмент эмоционального воздействия и регуляции состояния ребёнка. Пример: упражнение «Колыбельная без слов» – пропевание мелодии с различной интонационной окраской (успокаивающей, бодрящей, вопросительной) с последующим анализом влияния каждой интонации на воображаемого ребёнка.

– Пластические упражнения – нацелены на развитие лицевой экспрессии, психологических жестов, гармоничность, синхронность и комплиментарность движений, невербальную передачу информации партнёру. Пример: этюд «Зеркало» – работа в парах, где один педагог выполняет движения, а второй синхронно повторяет их, добиваясь полного совпадения темпа, амплитуды и эмоциональной окраски.

– Тактильные практики – упражнения, в которых производятся прикосновения, поглаживания, объятия. Педагоги осваивают дифференцированное применение физического контакта для модуляции психоэмоционального тонуса ребёнка: от лёгкого поглаживания для успокоения до более плотного нажима для активизации. Пример: упражнение «Прикосновение-послание» – педагог с закрытыми глазами выполняет различные по силе и характеру прикосновения к руке партнёра, а тот вербально описывает ощущения и эмоции, что позволяет отрефлексировать воздействие тактильного контакта.

Интерактивные практики направлены на социальную адаптацию, освоение предметного и социального мира, осуществление совместной с ребёнком деятельности, синхронизацию партнёрских действий, сопровождение предметных и орудийных действий ребёнка. Они позволяют педагогам овладеть способами эффективного взаимодействия и общения с воспитанниками и их родителями. Пример: практикум «Ритуал встречи» – педагог проектирует и проигрывает различные варианты утреннего приветствия ребёнка, учитывая его индивидуальные особенности и эмоциональное состояние, затем анализирует эффективность каждого варианта.

Перцептивные практики направлены на развитие профессионально-педагогической идентификации, рефлексии, аттракции. Включают этюды, отражающие ситуации взаимодействия с ребёнком раннего возраста и его родителями (ритуалы, режимные моменты, установление доверительного контакта с ребёнком, утешение ребёнка). Пример: этюд «Прочитай состояние» – педагогу предлагается видеозапись поведения ребёнка (без звука), необходимо распознать и вербализовать его эмоциональное состояние, предположить причину и наметить адекватные педагогические действия.

Представим организационно-методические условия реализации технологий.

Эффективность технологического комплекса обеспечивается совокупностью организационно-методических условий.

Первое условие – создание и функционирование вариативных неформальных обучающихся профессиональных сообществ, классифицированных по трём основаниям: организационному (численность, способы коммуникации, продолжительность, стабильность, возрастной состав); профессионально-личностной направленности (по целям, интересам, преобладающему мотиву); профессиональной специализации (няни, младшие воспитатели, воспитатели групп раннего возраста, педагоги службы ранней помощи, специалисты лекотеки и др.).

Второе условие – реализация механизма включения педагога в сообщество, предполагающего последовательное прохождение этапов: от диагностики профессиональных дефицитов и проектирования вариативных образовательных кластеров инициативной группой, через информирование и ролевую самоорганизацию участников, к совместной деятельности с дифференциацией позиций «модератор – участник – эксперт» и последующей рефлексией продуктов деятельности с тиражированием лучших практик.

Третье условие – обеспечение субъектной позиции педагога, при которой он выступает не пассивным реципиентом информации, а активным со-конструктором содержания неформального образования, инициатором профессиональных проб и автором индивидуальной траектории развития.

Четвёртое условие – интеграция диагностического, формирующего и рефлексивного компонентов в единый цикл, обеспечивающий непрерывную обратную связь и корректировку профессионального развития.

Представленный технологический комплекс развития профессионализма педагогов раннего детства в условиях неформального образования представляет собой целостную, теоретически обоснованную и эмпирически верифицированную систему. Его отличительными характеристиками являются:

– парадигмальный переход от экстенсивной информационно-трансляционной модели повышения квалификации к интериоризационной, где системообразующим ядром выступает профессионально развивающаяся личность педагога, а ведущим механизмом – опосредованное включение в вариативные неформальные обучающиеся профессиональные сообщества;

– доминирование перцептивно-кинестетических, коммуникативных и интерактивных практик, замещающих традиционные формы обучения и обеспечивающих предельную концентрацию на формировании профессионально значимых качеств – педагогической мягкости, педагогической тактильности и педагогической сензитивности;

– систематизация организационных форм по доминирующему механизму интериоризации опыта, позволяющая методистам и руководителям образовательных организаций осуществлять дифференцированный отбор и комбинирование адекватных форм методической работы с педагогами раннего детства;

– разработка и внедрение системы специализированных этюдов и упражнений, обеспечивающих инструментальное овладение педагогами профессионально важными умениями в условиях, максимально приближенных к реальной педагогической практике.

Перспективы исследования связаны с разработкой вариативных региональных моделей неформальных обучающихся сообществ для специалистов, работающих с детьми, имеющими ограничения жизнедеятельности, а также с детализацией полимодульной архитектоники содержания под различные институциональные контексты.

Библиографический список

1. Димухаметов Р.С. «Айсберг»: слагаемые индивидуального профессионального стиля будущего педагога. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2019; № 4 (38): 144–149.
2. Илакавичус М.Р. Практики неформального образования в системе морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2025; Т. 10, № 6: 849–855. Available at: https://doi.org/10.30853/ped20250101
3. Кузьмина Н.В., Реан А.А. *Профессионализм педагогической деятельности*. Санкт-Петербург, 1993.
4. Микляева Н.В., Майер А.А., Кириллова Л.И. *Портрет педагога раннего детства: особенности профессии*. Москва: ИД Цветной мир, 2018.
5. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва: Педагогика, 1996.

6. Митина Л.М. Психологический анализ современного образования и профессионального труда педагога в эпоху радикальных социокультурных и технологических перемен. *Актуальные проблемы психологического знания*. 2021; № 4 (57): 138–150.
7. Намсинк Е.В. Анализ ключевых особенностей и проблем профессиональной деятельности педагогов раннего детства. *Бизнес. Образование. Право*. 2024; № 1 (66): 240–244.
8. Намсинк Е.В. Особенности неформального образования педагогов раннего детства. *Письма в Эмиссия.Оффлайн*. 2025; № 10: 3607. Available at: http://emissia.org/offline/2025/3607.htm
9. Намсинк Е.В. Профессиональная деятельность педагогов раннего детства в системе методологического анализа. *Бизнес. Образование. Право*. 2025; № 3 (72): 496–501.
10. Павлова Л.Н., Курнешова Л.Е. *Раннее детство: предметно-развивающая среда и воспитание*: методическое пособие для педагогов групп раннего возраста. Москва: Школьная книга, 2004.
11. Файзуллаева Е.Д. *«Мягкая педагогика». Воспитание детей раннего возраста:* учебно-методическое пособие. Москва: Цветной мир, 2021.
12. Шакурова М.В. К проблеме формирования целостной компетентности педагога как воспитателя. *Вестник ПСТГУ*. Серия IV: Педагогика. Психология. 2020; № 56: 18–29.
13. Якушкина М.С. Неформальные образовательные практики в пространстве непрерывного образования педагогов. *Человек и образование*. 2020; № 1 (62): 9–15.
14. Bernard J. *Building a Professional Learning Community in Early Childhood Education: A Guide for Practitioners*. Toronto: University of Toronto Press, 2020.

References

1. Dimuhametov R.S. “Ajsberg”: slagaemye individual’nogo professional’nogo stilya buduschego pedagoga. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2019; № 4 (38): 144-149.
2. Ilakavichus M.R. Praktiki neformal’nogo obrazovaniya v sisteme moral’no-psihologicheskogo obespecheniya deyatel’nosti organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2025; T. 10, № 6: 849-855. Available at: https://doi.org/10.30853/ped20250101
3. Kuz’mina N.V., Rean A.A. *Professionalizm pedagogicheskoj deyatel’nosti*. Sankt-Peterburg, 1993.
4. Miklyaeva N.V., Majer A.A., Kirillova L.I. *Portret pedagoga rannego detstva: osobennosti professii*. Moskva: ID Cvetnoj mir, 2018.
5. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. Moskva: Pedagogika, 1996.
6. Mitina L.M. Psihologicheskij analiz sovremennogo obrazovaniya i professional’nogo truda pedagoga v `epohu radikal’nyh sociokul’turnyh i tehnologicheskih peremen. *Aktual’nye problemy psihologicheskogo znaniya*. 2021; № 4 (57): 138-150.
7. Namsink E.V. Analiz klyuchevyh osobennostej i problem professional’noj deyatel’nosti pedagogov rannego detstva. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. 2024; № 1 (66): 240-244.
8. Namsink E.V. Osobennosti neformal’nogo obrazovaniya pedagogov rannego detstva. *Pis’ma v `Ëmissiya.Offlajn*. 2025; № 10: 3607. Available at: http://emissia.org/offline/2025/3607.htm
9. Namsink E.V. Professional’naya deyatel’nost’ pedagogov rannego detstva v sisteme metodologicheskogo analiza. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. 2025; № 3 (72): 496-501.
10. Pavlova L.N., Kurneshova L.E. *Rannee detstvo: predmetno-razvivayuschaya sreda i vospitanie*: metodicheskoe posobie dlya pedagogov grupp rannego vozrasta. Moskva: Shkol’naya kniga, 2004.
11. Fajzullaeva E.D. *«Myagkaya pedagogika». Vospitanie detej rannego vozrasta:* uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Cvetnoj mir, 2021.
12. Shakurova M.V. K probleme formirovaniya celostnoj kompetentnosti pedagoga kak vospitatelya. *Vestnik PSTGU*. Seriya IV: Pedagogika. Psihologiya. 2020; № 56: 18-29.
13. Yakushkina M.S. Neformal’nye obrazovatel’nye praktiki v prostranstve nepreryvnogo obrazovaniya pedagogov. *Chelovek i obrazovanie*. 2020; № 1 (62): 9-15.
14. Bernard J. *Building a Professional Learning Community in Early Childhood Education: A Guide for Practitioners*. Toronto: University of Toronto Press, 2020.

Статья поступила в редакцию 17.07.26

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-248-251

***Timoshchenkova L.V.**, specialist in additional education, Deputy Head of Russian Language Department № 4 for Educational Work, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: timoshchenkova-lv@rudn.ru*
***Anumyan K.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Deputy Head of Department of Russian Language № 4 for Scientific Work, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: anumyan-ks@rudn.ru*

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: METHODS OF ORGANIZING A CONVERSATION CLUB. The article describes stages of a lesson plan, methods and techniques of work that motivate students to engage in active speech interaction. The difficulties and opportunities of working in multiethnic groups are analyzed. The purpose of this research is to develop and test methods for organizing extracurricular activities in the conversation club format as a means of improving the intercultural communication skills of international students of technical profiles. The novelty lies in the detailed description of methodological tools that take into account the balance of universal and culture-specific elements of classes. The approbation of the developed methodology has shown its effectiveness in creating an inclusive (in the broadest sense of the word) educational environment. The practical significance is determined by the possibility of introducing the presented scenarios of classes into the educational process of universities. Based on the results of the study, it is found that the conversation club forms a space for an equal dialogue of cultures, where participants act simultaneously as carriers and recipients of cultural values. The absence of rigid frameworks promotes the establishment of horizontal communication links between representatives of different ethnic groups. Such environment creates prerequisites for mutual recognition of the cultural identity of all participants.

Keywords: **Russian as a foreign language, conversation club, extracurricular activities, intercultural communication, multiethnic group, communication skills, socio-cultural adaptation**

***Л.В. Тимощенкова**, педагог дополнительного образования, зам. зав. каф. русского языка № 4 по воспитательной работе, Институт русского языка, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: timoshchenkova-lv@rudn.ru*
***К.С. Анумян**, канд. филол. наук, ст. преп., зам. зав. каф. русского языка № 4 по научной работе, Институт русского языка, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва; E-mail: anumyan-ks@rudn.ru*

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ РАЗГОВОРНОГО КЛУБА

В статье говорится о поэтапном описании плана проведения занятий, методах и приемах работы, мотивирующих обучающихся к активному речевому взаимодействию. Анализируются трудности и возможности работы в полиэтнических группах. Целью данного исследования является разработка и апробация методики организации внеаудиторной работы в формате разговорного клуба как средства совершенствования навыков межкультурной коммуникации иностранных студентов технических профилей. Новизна заключается в подробном описании методического инструментария, учитывающего баланс универсальных и культуроспецифичных элементов занятий. Апробация разработанной методики показала её эффективность в создании инклюзивной (в широком смысле слова) образовательной среды. Практическая значимость определяется возможностью внедрения представленных сценариев занятий в учебный процесс вузов. По итогам проведенного исследования установлено, что разговорный клуб формирует пространство для равноправного диалога культур, где участники выступают одновременно как носители и реципиенты культурных ценностей. Отсутствие жестких рамок способствует установлению горизонтальных коммуникативных связей между представителями разных этносов. Такая среда создает предпосылки для взаимного признания культурной идентичности всех участников.

Ключевые слова: **русский язык как иностранный (РКИ), разговорный клуб, внеаудиторная работа, межкультурная коммуникация, полиэтническая группа, коммуникативные навыки, социокультурная адаптация**

Проблема данного исследования заключается в необходимости приобщения студентов к пониманию культурных норм и правильному коммуникативному поведению, что обеспечивает грамотное коммуникативное взаимодействие. В настоящее время в университетах появляется все большее количество интернациональных групп учащихся, в связи с чем остро встает проблема повышения мотивации говорения в подобных группах, актуальным остается знакомство

студентов с нормами коммуникативного поведения, расширение их словарного запаса, совершенствование навыков использования речевых моделей, что определяет актуальность нашей статьи. Вышесказанное становится особенно востребованным для такого образовательного учреждения, как Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, где обучаются студенты примерно из 160 стран мира, которые, в свою очередь, представляют более 500 национальностей [1].

Данная статья представляет разработку методики, ориентированной на полиэтнические группы учащихся, а также методические рекомендации для преподавателей. Существующее противоречие между потребностью в интенсивной языковой практике и ограниченным количеством аудиторных часов определяет высокую актуальность поиска эффективных резервов обучения. Одним из таких резервов выступает внеаудиторная работа, способствующая поддержанию интереса к изучаемому языку и созданию условий для естественного межкультурного диалога.

Цель исследования – разработать поэтапную методику проведения занятий разговорного клуба и проанализировать ее эффективность. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: проанализировать научно-методическую литературу по проблеме развития коммуникативных навыков средствами внеаудиторной деятельности; выявить специфические особенности организации групповой работы в полиэтнической среде.

Научная новизна исследования заключается в том, что в статье представлена оригинальная методика организации разговорного клуба в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Теоретическая значимость состоит в том, что выполненное исследование вносит вклад в развитие теории эмотивной лингвомиграциологии, что обогащает методику преподавания русского языка как иностранного.

Практическая значимость исследования видится в том, что разработанная методика и сценарии занятий готовы к непосредственному внедрению в учебный процесс. Материалы могут быть использованы преподавателями РКИ в качестве готового инструментария для организации внеаудиторной работы с полиэтническими группами, что позволит системно решать задачи их социокультурной адаптации.

Теоретико-методологическая база исследования предполагает использование метода обобщения и анализа, которая включает в себя статистический метод, количественный и качественный методы, научной литературы, затрагивающей изучаемую проблематику, метод наблюдения, в частности за коммуникацией студентов в полиэтнических группах.

В рамках общей методологии исследования были заложены отпечатки классических и новейших исследований по теории коммуникативного иноязычного образования [2], теории проблемного обучения [3], межкультурной коммуникации [4], а также труды в области методики преподавания РКИ через разговорный клуб [5–9] и др.

В ходе исследования авторами активно применялись следующие методы:

– изучение научной литературы, затрагивающей изучаемую проблематику,
– педагогический эксперимент,
– наблюдение за коммуникацией студентов в полиэтнических группах,
– тестирование.

В свете теории, развиваемой в рамках эмотивной лингвомиграциологии [10], преодоление коммуникативных барьеров требует особого внимания к эмоциональной составляющей диалога. Как отмечают исследователи, изучение эмоций «актуально и с позиции лингвомиграциологии, то есть способов насыщения текста, ведения разговора с участием мигранта, выбора средств эмотивного воздействия говорящего на слушающего и др.» [10, с. 68].

Разговорный клуб, создавая безопасное пространство для спонтанного общения, позволяет иностранным обучающимся не только отрабатывать речевые модели, но и экспериментировать с этими средствами воздействия, наблюдая за реакцией носителей языка и тем самым снижая уровень коммуникативной тревожности, что является ключевым фактором успешной социокультурной адаптации.

Преодолению коммуникативных барьеров также способствуют рефлексивные обсуждения, в ходе которых выявляются этнокультурные стереотипы участников общения. Осмысление культурной обусловленности собственного поведения приводит к пересмотру автоматических реакций, создавая когнитивную основу для конструктивного диалога. Совместный поиск компромиссов в смоделированных ситуациях развивает навыки межкультурного посредничества.

К коммуникативным неудачам могут приводить различия в картинах мира, нарушение правил вежливости и этикетных стереотипов. На эти аспекты следует обращать отдельное внимание, предъявляя студентам различные речевые образцы для анализа и освоения. Некоторые исследователи выделяют несколько факторов, которые могут влиять на развитие умений в говорении: лингвистические, методические и психологические [11]. Как справедливо отмечает Н.И. Формановская, бытование коммуникативных неудач в непринужденном диалоге почти неизбежно, однако стремление их преодолеть является движущей силой учебного процесса [4].

Методический арсенал разговорного клуба строится на комбинации интерактивных приемов. Важнейшую роль играет выбор материала, который должен учитывать интересы обучающихся, приобщать к культуре изучаемого языка и вызывать полемику. При работе в разноуровневых группах целесообразно использовать формат «перевернутого класса», знакомя студентов с лексикой и текстом заранее.

Далее мы разберем конкретные примеры подобных заданий, основным критерием отбора которых является их коммуникативный характер, то есть основополагающим становится наличие речевой ситуации. «Коммуникативные упражнения, – по словам Л.Л. Вохминой и соавторов, – являются важнейшей составляющей процесса обучения иностранным языкам, делятся в учебном процессе на условно-коммуникативные и подлинно коммуникативные. В условно-коммуникативных упражнениях имеется речевая ситуация, но учащийся действует в них не по собственной воле, а по воле преподавателя или заданию учебника (ситуативные упражнения, ролевые игры и т. п.). Подлинно коммуникативные упражнения, в которых ученик уже выступает от своего имени, подбирает и формулирует содержание в соответствии с собственной коммуникативной задачей, являются заключающим звеном» [12, с. 179].

Методический арсенал разговорного клуба строится на комбинации интерактивных приемов работы. Дискуссионные техники стимулируют активное речевое взаимодействие и обмен мнениями по проблемным вопросам.

В связи с тем, что при работе в полиэтнических группах требуется учет этнокультурных особенностей учащихся, важную роль приобретает выбор конкретных методических инструментов, соблюдающих принцип баланса между универсальными и культуроспецифичными элементами занятий. Это достигается через адаптацию сценариев ролевых игр, подбор релевантных кейсов, обеспечивающих равное участие представителей разных культур.

Следует также отметить необходимость разработки гибких организационных моделей при интеграции разговорных клубов в образовательный процесс, которые должны быть согласованы с академическим расписанием и языковыми потребностями иностранных студентов. Оптимальным решением представляется модульный подход, позволяющий варьировать частоту встреч и тематику обсуждений в зависимости от учебной нагрузки и уровня языковой подготовки участников. Деятельность клубов должна быть синхронизирована с основными образовательными программами, в этом случае они будут восприниматься как естественный элемент учебной среды, что повысит мотивацию к регулярному участию в них. Итак, рассмотрим поэтапную модель методики проведения типичного занятия в разговорном клубе, способствующую развитию навыков межкультурной коммуникации, а также типы упражнений, мотивирующие учащихся к активному общению.

Поэтапная методика проведения занятия

Разработанная методика представляет собой систему из пяти последовательных этапов, рассчитанных на занятие продолжительностью 90 минут.

Этап I. Определение темы и ввод в проблематику. На этом этапе происходит погружение в тему. Эффективным приемом является использование инфографики, фотографий или пословиц. Студентам предлагаются вопросы для дискуссии: «Что объединяет представленный материал? Какие ассоциации он вызывает?». Это позволяет активизировать необходимую лексику и создать дискуссионное поле.

Этап II. Подготовка студентов. Работа ведется дифференцированно. В разноуровневой группе студенты получают материалы (текст, глоссарий) для самостоятельной подготовки дома. В гомогенных группах первичная обработка материала может происходить непосредственно на занятии.

Этап III. Начало занятия, знакомство с материалом.

В качестве речевой разминки эффективным представляется совместное составление ментальных карт (*mind maps*) по теме занятия, ассоциативных рядов, что дает возможность активизировать необходимую лексику, также студентам могут быть предложены фотографии, картинки, пословицы, непосредственно относящиеся к теме занятия, цитаты, имеющие дискуссионный характер. Учащиеся могут обмениваться мнениями: *Что объединяет представленный материал? Какие ассоциации он вызывает? Как они понимают высказывания? Есть ли в их родном языке похожие? Согласны ли они с ними?*

Этап IV. Непосредственная работа с материалом. Следующим необходимым этапом является работа с текстом (в зависимости от уровня владения языком студенты могут быть ознакомлены с материалами как до занятия, так и непосредственно на занятии). Целью данного этапа является активное употребление лексики, на которую направлен фокус внимания на занятии (она может быть отобрана не только преподавателем, но и студентами), а также знакомство и дальнейшее употребление различных средств выражения интенций, адекватных и используемых в бытовых и профессиональных ситуациях общения.

Отдельно стоит отметить роль контекста, который поможет учащимся самостоятельно сделать выводы об использовании лексических единиц (в какой ситуации, в ответ на какое высказывание, при каком отношении между участниками общения), что является одним из важнейших компетенций для учащихся.

При отработке материала на данном этапе могут также быть использованы различные игровые задания, упражнения на поиск и замену синонимов и антонимов. Участникам разговорного клуба может быть предложено проведение различных опросов, что позволит использовать отрабатываемую лексику в формулировке вопроса и ответов.

Эффективными, способствующими формированию успешной межкультурной коммуникации представляются обсуждения в группах, парах или тройках.

Подобный формат работы имеет большую результативность: развитие речевых компетенций, навыков спонтанной речи, структурированное выражение собственных мыслей, успешная социокультурная адаптация. Следует отметить, что вовлечение же всех студентов увеличивает время говорения каждого.

При работе в полиэтнических группах учащихся необходимо научить общепринятому ведению дискуссии на изучаемом языке. Используемые и необходимые средства выражения интенций следует давать как визуальную опору (в виде, например, карточек, презентации или же написав на доске), к которой могут прибегать студенты как к речевой модели.

Этап V. Итоговый. Завершающими заданиями в разговорных клубах могут быть как творческие (например, можно предложить участникам написать продолжение, конец истории, придумать в группе проект, рекламу и т. п.), так и задания с подведением итога и его обсуждением (например, после проведения опроса составить инфографику группы). Также важным на этом этапе является совместное подведение итогов, оценивание себя и своей работы. Целесообразно вернуться к ментальной карте, составленной в начале урока, дополнив ее новыми лексическими единицами. В качестве домашней работы предлагается написать эссе-сравнение традиций родной страны и России.

Рассмотрим вышеперечисленные этапы на примере занятия разговорного клуба по теме: «Праздники и подарки», целью проведения которого является усовершенствование у студентов компетенций в выражении поздравлений с праздниками: приглашать друг друга, соглашаться или отказаться в ответ на приглашение, рассказывать о любимых, традиционных праздниках и подарках.

На первом этапе в качестве ввода в тему, речевой разминки студентам может быть предложена инфографика о значимых для россиян праздниках. До предъявления такого формата работы желательно сделать прогноз в группах, обсудив, какие праздники являются самыми популярными, а затем сравнить с данными инфографики. Также можно предложить составить в парах и группах ментальную карту на тему «Праздники и подарки». В некоторых группах, возможно, стоит систематизировать лексику, озаглавив рубрики заранее: «Поздравления», «Эмоции», «Действия» и т. д.

На этом этапе эффективной будет работа в парах, во время которой студенты задают друг другу вопросы и отвечают на них. Студентам могут быть предложены следующие вопросы (их следует заранее написать на карточках и использовать как раздаточный материал):

Какой ваш любимый праздник и почему?

Что в вашей стране нельзя дарить и почему?

Какие подарки обычно принято дарить в Вашей стране на новый год и день рождения?

Какой самый необычный подарок вы получали/дарили?

Что вы хотели получить в подарок, когда были ребенком? и т. д.

При проведении подобных внеаудиторных занятий особое значение приобретает формат работы учащихся, основной и преобладающей становится работа в парах, тройках и микрогруппах, в отличие от фронтальной или индивидуальной работы.

Отдельно стоит упомянуть о различных способах формирования микрогрупп, которое «может быть стихийным или целевым. Стихийный способ – это использование считалки, жребия... Целевое формирование микрогрупп может быть ориентировано на учебную задачу. Способности учащихся, привлекательный вид деятельности, уровень обученности» [13]. В качестве формирования микрогрупп «стихийным образом» можно предложить участникам разговорного клуба вытянуть карточки, на которых написаны слова и выражения по теме встречи, например, в данном случае это может быть начало и конец поздравления. Каждый участник получает по одной карточке и должен найти партнера, на карточке которого есть недостающая вторая часть. При групповой работе, подразумевающей обсуждение, сравнение, сопоставление, наиболее эффективным будет объединить представителей разных культур и национальностей, что сделает обсуждение более интересным для участников.

Четвертый этап является основным. Центральной здесь является работа с текстовым или аудиовизуальным материалом как необходимым контекстом для того лексического материала, на который направлен фокус внимания. Если для занятия выбран аутентичный текст, то он может быть заранее прочитан дома либо его следует раздать во время встречи. На данном этапе возможно использовать метод «пилы», т. е. поделить текст на части и предложить участникам для чтения разные части с последующем определением правильной последовательности. Студенты после прочтения своего текста должны рассказать его в группе, тем самым познакомив других участников со своей частью с тем, чтобы каждый составил для себя полную картину. Возможно усложнить это задание, поделив изначально студентов на группы, каждой группе дать для ознакомления одну часть текста, затем сформировать новые группы, где у каждого участника есть только своя часть текста, которую он рассказывает остальным, после чего студенты возвращаются в свои первоначальные группы, и каждый пересказывает ту часть, которую он услышал. При выполнении данного вида работы студенты будут активно вовлечены в слушание, поскольку это будет являться необходимым условием выполнения задания и последующей эффективной работы в группе.

После знакомства с текстом, в котором студенты встретили языковой материал в контексте, следует дать отдельные упражнения на отработку и запоминание лексики: соединить новые слова с их синонимами/антонимами, сопоставить картинки и новую лексику, описать картинки, используя новые слова, составить предложения в парах, объяснить новые слова другим студентам в группе, обсудить информацию в тексте, дополнить ее своими знаниями, ответить на вопросы по тексту.

Как уже отмечалось, на этом этапе встречи по теме «Праздники и подарки» одной из основных целей является укрепление у учащихся знаний способов выражений интенций, таких как приглашение на праздник, согласие и отказ в ответ на него, поздравления.

Преподаватель может раздать учащимся диалоги, которые знакомят их со следующими формами выражения интенций:

Приглашение: *я приглашаю Вас (тебя); я бы (очень) хотел пригласить Вас (тебя); Вы (ты) не хотите (не хочешь); Вы (ты) не можете (можешь); как Вы смотрите на то, чтобы…; Вы (ты) не против того, чтобы…; давай(те)* и др.

Согласие в ответ на приглашение: *пойдем(те), давай(те) пойдем, пошли, с большим удовольствием, с радостью, договорились, решено, почему и нет.*

Отказ в ответ на приглашение: *я не могу; я никак не могу; к сожалению, я не могу; я бы с радостью/ я бы с удовольствием/я очень хочу/я бы очень хотел/мне жаль/мне очень неудобно отказываться + но я не могу/занят.*

Студенты анализируют полученный диалогический материал, самостоятельно заполняя таблицу, распределяя соответствующие языковые средства (см.: табл. 1).

Таблица 1

Способы выражения согласия и отказа на приглашение

Способы выражения согласия в ответ на приглашение	Способы выражения отказа в ответ на приглашение
Пойдем(те); С большим удовольствием!	Я не могу; К сожалению, я не смогу...
Давай(те) пойдем; Решено	Мне жаль, но я занят(а)

Эффективной формой отработки является упражнение во внешнем и внутреннем кругах (*speed dating format*), где студенты многократно меняют партнеров, оттачивая вариативность ответов.

Следует заранее обсудить со студентами, что повторяемость реплик должна быть исключена, и следует каждый раз прибегать к новым формам выражения. После обмена репликами внешний круг сдвигается, у участников появляются новые партнеры для общения, тем самым обеспечивается повторяемость материала при его трансформации и постоянной смене участников коммуникации.

На завершающем, пятом этапе студентам может быть предложено следующее творческое задание: «Придумать и написать рекламу магазина подарков, рассказать об ассортименте магазина, продумать целевую аудиторию». Данный формат подразумевает работу в группе, где у каждого участника может и должна быть своя роль и цель, при этом он будет работать на достижение общего результата. Конечный продукт может быть представлен в виде написанного текста, устного доклада, либо в формате снятого видеоматериала.

На последнем этапе занятия целесообразным будет обращение к ментальной карте, которую студенты составляли в начале урока, дополняя теми новыми лексическими единицами, которые были в фокусе внимания на занятии, тем самым в конце встречи наглядно виден результат работы в виде расширения словарного запаса, усвоения новых слов и выражений.

В качестве задания для самостоятельной работы студенты – участники разговорного клуба могут написать небольшое размышление на основе прочитанного текста, полученной новой информации, где они сравнивают праздники и традиции (родной и принимающей страны). При этом следует опираться на ментальную карту, используя новые слова и конструкции. Исследователь С.Э. Надха в своей работе по исследуемой нами тематике отмечает, что «ученик становится субъектом учебного процесса, а преподаватель – ведущий разговорного клуба – своеобразным советником, помощником, который вступает в коммуникацию с учеником в рамках субъектно-субъектного взаимодействия» [14].

В ходе проведенного исследования была достигнута поставленная цель – разработана методика организации разговорного клуба, направленная на формирование межкультурной компетенции иностранных студентов. Отдельно стоит отметить роль преподавателя в подобных внеаудиторных формах работы. Разговорные клубы могут снимать психологические барьеры и трудности, возникающие при общении, благодаря позитивной атмосфере, преподаватель здесь выступает как организатор взаимодействия, он мотивирует, направляет и поддерживает, его целью является создание максимально комфортных условий для выражения мнения на иностранном языке, на первый же план выходит взаимодействие студентов.

Разработанная методика разговорного клуба, интегрирующая тематическое разнообразие и интерактивные методики, доказала свою эффективность в создании инклюзивной среды. Включение разговорных клубов в официальные программы адаптационного сопровождения позволит закрепить их статус как системного элемента поддержки иностранных студентов. Такой подход способствует профилактике академической дезадаптации за счет регулярного включения учащихся в межкультурный диалог на ранних этапах обучения.

Разговорный клуб формирует пространство для равноправного диалога культур, где участники выступают одновременно как носители и реципиенты культурных ценностей. Отсутствие жестких рамок способствует установлению горизонтальных коммуникативных связей между представителями разных этносов. Такая среда создает предпосылки для взаимного признания культурной идентичности всех участников. Равноправное взаимодействие в неформальных условиях способствует формированию установок толерантности через осознание культурного разнообразия. Таким образом, все вышесказанное позволяет нам сделать вывод о том, что на подобных занятиях разговорных клубов происходит сравнение, сопоставление разных культур, взаимообогащение культурным опытом, понимание норм речевого поведения в зависимости от ситуации, социокультурная адаптация, коррекция собственного речевого поведения, тем самым они являются эффективным средством формирования межкультурной коммуникации в процессе изучения иностранного языка.

Библиографический список

1. *РУДН Сегодня*. Available at: https://www.rudn.ru/media/news/life-in-rudn/v-rudn-studentov-iz-160-stran-obedinyaet-russkiy-yazyk
2. Пассов Е.И. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва: Просвещение, 1991.
3. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. *Избранные труды*: в 7 т. Составитель Д.М. Шакирова. Казань: Магариф – Вакыт, 2016; Т. 1.
4. Формановская Н.И. *Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход*. Москва: Русский язык, 2002.
5. Ариян М.А. Развитие критического мышления учащихся в контексте развивающего подхода к обучению иностранным языкам. *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова*. 2021; Выпуск 3 (55): 128–141.
6. Белорукова М.В., Золотова М.В., Красницкая А.Е. Методика применения практики разговорного клуба «интервью» в обучении грамматике. *Вестник Майкопского государственного технологического университета.* 2025; № 1: 56–69.
7. Румянцева Н.М., Рубцова Д.Н. Этноориентированное обучение – важная составляющая методики преподавания русского языка как иностранного. *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*. 2019; № 1: 196–207.
8. Хавронина С.А., Чжан И. К вопросу об учете гендерных различий при обучении китайских студентов русской интонации. *Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом.* 2024; № 3: 10–13.
9. Nabilla Z.M., Suwartono T., Mulyadi D., Wijayatiningsih T.D., Sulistyowati T., Wakhudin W. Exploring the Benefits and Barriers of Online English-Speaking Club for EFL Learners' Speaking Skill Development in Indonesia. *Educational Process: International Journal*. 2025; № 17 (1). Available at: https://www.researchgate.net/publication/394891125_Exploring_the_Benefits_and_Barriers_of_Online_English-Speaking_Club_for_EFL_Learners'_Speaking_Skill_Development_in_Indonesia
10. Анумян К.С., Арутюнян В.Н. Армянская диаспора в России: коммуникативно-эмотивная картина мира мигранта. *Филологические науки. Научные доклады высшей школы.* 2022; № 3: 66–71. Available at: https://filolnauki.ru/ru/archive/1786/4342
11. Нерсисян К.А. Лингвопсихологический аспект внеаудиторной деятельности иностранных студентов (на примере разговорного клуба русского языка). *Преподаватель XXI век*. 2025; Ч. 1, № 1: 216–227.
12. Вохмина Л.Л., Куваева А.С., Хавронина С.А. *Система упражнений по обучению устной иноязычной речи: теория и практика (на примере русского языка как иностранного)*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2020.
13. Байбородова Л.В., Даиданова С.В. Этапы организации групповой работы в учебном коллективе. *Ярославский педагогический вестник.* 2016; № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-organizatsii-gruppovoy-raboty-v-uchebnom-kollektive/viewer
14. Надха С.Э. Разговорный клуб как особый вид учебной деятельности в преподавании РКИ базового уровня. *Наука и школа*. 2019; № 2: 145–152.

References

1. *RUDN Segodnya*. Available at: https://www.rudn.ru/media/news/life-in-rudn/v-rudn-studentov-iz-160-stran-obedinyaet-russkiy-yazyk
2. Passov E.I. *Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
3. Mahmutov M.I. Problemnoe obuchenie: Osnovnye voprosy teorii. *Izbrannye trudy*: v 7 t. Sostavitel' D.M. Shakirova. Kazan': Magarif – Vakyt, 2016; T. 1.
4. Formanovskaya N.I. *Rechevoe obschenie: kommunikativno-pragmaticheskij podhod*. Moskva: Russkij yazyk, 2002.
5. Ariyan M.A. Razvitie kriticheskogo myshleniya uchaschihsya v kontekste razvivayuschego podhoda k obucheniyu inostrannym yazykam. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N. A. Dobrolyubova*. 2021; Vypusk 3 (55): 128-141.
6. Belorukova M.V., Zolotova M.V., Krasnickaya A.E. Metodika primeneniya praktiki razgovornogo kluba «interv'yu» v obuchenii grammatike. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta.* 2025; № 1: 56-69.
7. Rumyanceva N.M., Rubcova D.N. `Etnoorientirovannoe obuchenie – vazhnaya sostavlyayuschaya metodiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki*. 2019; № 1: 196-207.
8. Havronina S.A., Chzhan I. K voprosu ob uchete gendernyh razlichij pri obuchenii kitajskih studentov russkoj intonacii. *Mezhdunarodnyj aspirantskij vestnik. Russkij yazyk za rubezhom.* 2024; № 3: 10-13.
9. Nabilla Z.M., Suwartono T., Mulyadi D., Wijayatiningsih T.D., Sulistyowati T., Wakhudin W. Exploring the Benefits and Barriers of Online English-Speaking Club for EFL Learners' Speaking Skill Development in Indonesia. *Educational Process: International Journal*. 2025; № 17 (1). Available at: https://www.researchgate.net/publication/394891125_Exploring_the_Benefits_and_Barriers_of_Online_English-Speaking_Club_for_EFL_Learners'_Speaking_Skill_Development_in_Indonesia
10. Anumyan K.S., Arutyunyan V.N. Armyanskaya diaspora v Rossii: kommunikativno-`emotivnaya kartina mira migranta. *Filologicheskie nauki. Nauchnye doklady vysshej shkoly.* 2022; № 3: 66-71. Available at: https://filolnauki.ru/ru/archive/1786/4342
11. Nersisyan K.A. Lingvopsihologicheskij aspekt vneauditornoj deyatel'nosti inostrannyh studentov (na primere razgovornogo kluba russkogo yazyka). *Prepodavatel' XXI vek*. 2025; Ch. 1, № 1: 216-227.
12. Vohmina L.L., Kuvaeva A.S., Havronina S.A. *Sistema uprazhnenij po obucheniyu ustnoj inoyazychnoj rechi: teoriya i praktika (na primere russkogo yazyka kak inostrannogo)*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2020.
13. Bajborodova L.V., Daidanova S.V. `Etapy organizacii gruppovoj raboty v uchebnom kollektive. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2016; № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-organizatsii-gruppovoy-raboty-v-uchebnom-kollektive/viewer
14. Nadha S.`E. Razgovornyj klub kak osobyj vid uchebnoj deyatel'nosti v prepodavanii RKI bazovogo urovnya. *Nauka i shkola.* 2019; № 2: 145-152.

Статья поступила в редакцию 16.06.26

УДК 37.01(510):37.018 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-251-257

Zhao Qianxi, *postgraduate, Saint Petersburg Polytechnic University of Peter the Great (Saint Petersburg, Russia), E-mail: zqiqi4535@gmail.com*
Belov V.A., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Saint Petersburg Polytechnic University of Peter the Great (Saint Petersburg, Russia), E-mail: belov_va@spbstu.ru*

TEACHING CHINESE ENTRY-LEVEL STUDENTS SPEECH ETIQUETTE IN RUSSIAN-LANGUAGE COMMUNICATION: USING GREETING AND FAREWELL FORMULAS AS AN EXAMPLE. The need for targeted formation of speech etiquette skills among Chinese elementary-level students determines the relevance of the research performed. This is happening in the context of digitalization of communication, when social media and network platforms are no longer just channels of communication: they assume the role of agents of socialization, broadcasting the norms of speech behavior. The problem is becoming more acute due to the significant linguistic and cultural distance separating the Russian and Chinese traditions. Chinese etiquette is strictly hierarchical and highly contextual; Russian, on the other hand, is variable and oriented towards horizontal relations. The article shows the methodological techniques by which Chinese students (A1 level) learn the formulas of greeting and farewell in Russian-language communication. The authors identified typical difficulties of Chinese students – interference (transferring the universal Chinese greeting "Nǐ hǎo" to all Russian situations), non-discrimination of stylistic variants ("Hello" / "Hello"), mistakes in address (first name, patronymic, you/you), non-verbal differences (handshake, eye contact) and misunderstanding of communicative scenarios (repeated greeting). A step–by–step teaching methodology is substantiated: from the assimilation of nuclear pairs ("Hello – Goodbye", "Hello – Bye") to the gradual expansion of vocabulary through situational and temporal formulas ("Good morning", "Good luck", "See you tomorrow"). A set of exercises (role-playing games, video analysis, editing of written messages) is proposed, integrating verbal and non-verbal components and aimed at the formation of label-speech and intercultural competence.

Keywords: **Russian as a foreign language, speech etiquette, Chinese learners, greeting, farewell, intercultural communication, elementary level, teaching methods, speech etiquette**

***Чжао Цяньси**, соискатель, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», г. Санкт-Петербург,*
E-mail: zqiqi4535@gmail.com
***В.А. Белов**, д-р филол. наук, доц., ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», г. Санкт-Петербург,*
E-mail: belov_va@spbstu.ru

ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОГО УРОВНЯ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ: НА ПРИМЕРЕ ФОРМУЛ ПРИВЕТСТВИЯ И ПРОЩАНИЯ

Необходимость целенаправленного формирования у китайских учащихся начального уровня навыков речевого этикета определяет актуальность выполненного исследования. Происходит это в условиях цифровизации коммуникации, когда социальные медиа и сетевые платформы перестают быть лишь каналами общения: они принимают на себя роль агентов социализации, транслирующих нормы речевого поведения. Острота проблемы возрастает в связи со значительной лингвокультурной дистанцией, разделяющей русскую и китайскую традиции. Китайский этикет – строго иерархичный и высококонтекстный; русский же, напротив, вариативен и ориентирован на горизонтальные отношения. В статье показаны методические приемы, посредством которых китайские студенты (уровень А1) усваивают формулы приветствия и прощания в русскоязычной коммуникации. Авторами выявлены типичные трудности китайских учащихся – интерференция (перенос универсального китайского приветствия «nǐ hǎo» на все русские ситуации), неразличение стилистических вариантов («Здравствуйте» / «Привет»), ошибки в обращении (имя – отчество, ты/Вы), невербальные различия (рукопожатие, зрительный контакт) и непонимание коммуникативных сценариев (повторное приветствие). Обоснована поэтапная методика обучения: от усвоения ядерных пар («Здравствуйте – До свидания», «Привет – Пока») к постепенному расширению словарного запаса за счет ситуативных и временны́х формул («Доброе утро», «Удачи», «До завтра»). Предложен комплекс упражнений (ролевые игры, анализ видеосюжетов, редактирование письменных сообщений), интегрирующих вербальные и невербальные компоненты и направленных на формирование этикетно-речевой и межкультурной компетенции.

Ключевые слова: **русский язык как иностранный, речевой этикет, обучающиеся китайскому, приветствие, прощание, межкультурное общение, начальный уровень, методика обучения, речевой этикет**

Актуальность данного исследования определяет важность формирования навыков речевого этикета на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Этикетные формулы, обеспечивая успешное начало и завершение коммуникации, создают основу для дальнейшего социального взаимодействия и являются неотъемлемым компонентом общей коммуникативной компетенции. В современной лингводидактике речевой этикет рассматривается как многоуровневая система, включающая, как указывает Н.И. Формановская [1], не только вербальные формулы, но и паравербальные (интонация, темп речи) и невербальные (жесты, мимика, дистанция общения) компоненты. Именно этикетные формулы представляют собой наиболее ритуализированную часть речевого поведения, усвоение которой требует, как подчеркивает Т.В. Ларина [2], не только языковых знаний, но и понимания культурных сценариев их применения. В контексте преподавания РКИ особую значимость приобретает положение о том, что коммуникативная неудача на этапе установления контакта способна полностью заблокировать дальнейшее общение, тогда как грамматические или лексические ошибки в основной части диалога обычно не приводят к столь критическим последствиям. Для китайских учащихся данный процесс сопряжен с особыми трудностями, обусловленными значительной дистанцией между славянской и китайской лингвокультурами. Китайский речевой этикет, как справедливо отмечает Ц. Юань [3], глубоко укорененный в конфуцианской традиции с ее строгой иерархичностью и коллективизмом, функционирует по иным, прагматическим законам. Принципиальное различие между двумя этикетными системами проявляется в нескольких измерениях. Во-первых, китайская культура традиционно относится к высококонтекстным культурам, где значительная часть информации передается имплицитно, через ситуацию и отношения между коммуникантами, тогда как русская коммуникация, будучи среднеконтекстной, требует более эксплицитного выражения интенций. Во-вторых, система вежливости в китайском языке организована преимущественно по вертикальному принципу, отражающему социальную иерархию, в то время как русский этикет при наличии категории «ты/Вы» в значительной мере ориентирован на горизонтальные отношения солидарности и близости. В-третьих, китайская коммуникативная традиция характеризуется стремлением к избеганию прямого отказа и сохранению «лица» собеседника, что проявляется в предпочтении косвенных речевых актов, тогда как русский этикет допускает большую степень прямоты в выражении намерений. В то же время русский этикет в области установления и завершения контакта характеризуется большей вариативностью, эмоциональным диапазоном и ситуативной гибкостью. В связи с этим овладение этикетно-речевой компетенцией – умением адекватно применять нормы русского вежливого общения в разнообразных коммуникативных обстоятельствах – становится центральной задачей в подготовке китайских студентов. Степень сформированности этой компетенции, как указывают А.А. Акишина и О.Е. Каган, определяет продуктивность межкультурного взаимодействия. Развитие навыков этикетного общения имеет особую значимость [4].

Следует подчеркнуть, что речевой этикет выполняет множество функций в процессе коммуникации: контактоустанавливающую, регулятивную, эмоционально-экспрессивную и социально-индексальную. Владение этикетными формулами позволяет говорящему не только инициировать и завершать общение, но и демонстрировать свою принадлежность к определенной социальной группе, выражать отношение к собеседнику и ситуации, а также управлять ходом коммуникации. Для иностранных учащихся, находящихся в ситуации межкультурного контакта, этикетная компетенция становится инструментом социальной адаптации и интеграции в новую среду. Исследование С. Вард [5] показывает, что студенты, успешно освоившие нормы речевого этикета страны обучения, демонстрируют более высокий уровень удовлетворенности межкультурным взаимодействием и меньший уровень культурного шока.

Область межкультурной коммуникации и преподавания РКИ располагает рядом исследований, и все же методика целенаправленного обучения китайских учащихся начального уровня формулам приветствия и прощания нуждается в дальнейшей детализации и систематизации. Между тем специфику начального этапа задает совокупность существенных факторов. Лексический запас учащихся уровня А1 ограничен, грамматические ресурсы минимальны; по мысли Л.В. Московкина [6], это и делает невозможным истолкование тонких прагматических различий через развернутые комментарии на изучаемом языке. Одновременно базовые коммуникативные привычки закладываются именно здесь, на начальной стадии, а впоследствии коррекции они поддаются с трудом. Первичные навыки, как справедливо замечает Е.И. Пассов [7], отличаются повышенной устойчивостью, отсюда – и принципиальная значимость того, чтобы правильные автоматизмы речевого поведения формировались с самого начала. Обращает на себя внимание и еще одно обстоятельство, отмеченное Э.Г. Азимовым [8]: начальному этапу свойственна высокая мотивация учащихся к общению при остром, одновременном дефиците языковых средств. Складывается, по всей видимости, особый методический контекст, который требует тщательного отбора материала и продуманной последовательности его введения.

Цель нашей статьи видится двоякой: выявить ключевые лингвопрагматические трудности, с которыми сталкиваются китайские учащиеся при усвоении русских формул приветствия и прощания, а на этой основе – разработать соответствующие методические принципы и приемы, интегрирующие ситуативный, коммуникативный и социокультурный подходы.

Задачи, которые необходимо было решить для достижения этой цели, следующие: провести анализ различий в системах русского и китайского языка, носящих лингвокультурный характер; выявить типовые ошибки, которые допускают учащиеся и предложить способы эффективного формирования навыков речевого этикета.

Научная новизна статьи заключается в том, что на ее страницах были определены главные принципы, которые должны быть реализованы в ходе эффективной образовательной деятельности по формированию у китайских учащихся начального уровня навыков речевого этикета.

Теоретическая значимость работы состоит в уточнении лингвопрагматических механизмов усвоения русского речевого этикета носителями китайского языка.

Практическая значимость заключается в возможности применения разработанной методики в преподавании РКИ для оптимизации социокультурной адаптации китайских учащихся, что способствует их успешной интеграции в русскоязычную академическую и повседневную среду.

В ходе исследования авторами активно применялись методы анализа научной литературы, наблюдения, моделирования ситуаций, анализа ошибок, а также экспериментальное обучение.

В качестве теоретической основы исследования выступили принципы коммуникативного и социокультурного подходов к обучению иностранным языкам, а также положения теории межкультурной коммуникации.

Для выявления конкретных трудностей и проверки эффективности предлагаемых методических приемов был проведен сбор данных. В исследовании приняли участие 15 китайских студентов подготовительного отделения СПбПУ,

осваивающих русский язык на начальном уровне (А1). Учащимся было предложено выполнить серию упражнений (см. ниже), направленных на использование формул приветствия, прощания, обращения и составления письма. Задания выполнялись в устной и письменной формах. Процесс выполнения фиксировался, ответы анализировались с точки зрения прагматической адекватности и типичных ошибок, обусловленных лингвокультурной интерференцией. Полученные данные были систематизированы и легли в основу разработки и коррекции методических рекомендаций.

Главная трудность для китайских учащихся, которые осваивают русский язык и стремятся овладеть речевым этикетом, коренится в культурных различиях. От русской традиции китайская культура, опирающаяся на конфуцианские принципы уважения и иерархии, заметно отличается тем, как в ней выражаются вежливость и сами способы общения. Уважение в китайской культуре, на что указывают Е.Д. Васильева и Н.М. Лебедева, принято выражать более косвенно; русская же прямолинейность в речевом поведении может в силу этого восприниматься с затруднением [9]. Показательный пример – прямые формы благодарности или извинения: их освоение дается китайским учащимся непросто, поскольку в родной культуре подобные формулы либо смягчаются, либо закрепляются за иными контекстами.

Восприятие иерархии и формальности – еще один аспект, заслуживающий внимания, складывается в двух культурах по-разному. Иерархические отношения занимают в китайском языке и китайской культуре центральное место; отсюда четкое разграничение между младшими и старшими, начальством и подчиненными. Особенно отчетливо это проступает в речевых формах, где иерархические различия требуется соблюдать, избегая чрезмерно фамильярного тона. Русскому языку известна определенная степень формальности, и все же отношения между собеседниками здесь нередко оказываются менее иерархичными – свидетельством тому более свободное обращение по имени и отчеству или даже переход к неформальным формам общения. Привыкшие к жестко формализованным иерархическим отношениям, китайские учащиеся испытывают в этой связи известные затруднения.

С трудностями китайские учащиеся сталкиваются и при употреблении формул благодарности и извинения в русском языке. В китайской культуре благодарность и извинение не во всех межличностных взаимодействиях обязательны, а частота их зависит от конкретной ситуации. Русский язык устроен иначе: такие формулы относятся к обязательным элементам вежливости и активно функционируют в повседневной речи. Вежливые формулы, по наблюдению К.В. Мокеева, служат в русском языке установлению и поддержанию контакта между собеседниками [10], и непривычная частота их употребления оборачивается для китайских учащихся дополнительным препятствием.

Активного внедрения цифровых технологий в учебный процесс, прежде всего в сфере преподавания языков, требует, как полагают Е.Н. Серостанова и И.И. Чопорова, современная образовательная среда. Освоение русского речевого этикета относится к задачам, которые предполагают постоянное погружение в аутентичные речевые ситуации и взаимодействие с носителями языка. Интернет-среда открывает в этом отношении уникальные возможности: она позволяет интегрировать различные методологические подходы, а тем самым преодолевать традиционные барьеры в изучении иностранных языков, делая обучение более гибким, доступным и результативным [11]. Свою роль в усвоении речевого этикета играют и онлайн-тесты, и задания, размещенные на образовательных платформах – такого мнения придерживается О.П. Фесенко. С их помощью удается контролировать степень освоения материала; знания закрепляются через практическое выполнение заданий, а обратная связь поступает незамедлительно. Для формирования устойчивых навыков речевого этикета подобный механизм представляется особенно ценным: собственные ошибки учащийся видит сразу и тут же корректирует их под руководством преподавателя либо средствами автоматически настроенной системы [12].

Не менее значим, по убеждению О.Н. Нарыковой, и другой аспект – возможность взаимодействовать с носителями языка посредством интернет-коммуникаций. Видеоконференции, чаты, форумы дают учащимся редкий шанс общаться с носителями русского языка в реальном времени; отрабатываются при этом не только речевые навыки – глубже постигаются и культурные особенности русского речевого поведения. Платформы вроде Italki вовлекают студентов в живое общение с преподавателями, а значит, создают условия для активного погружения в языковую среду. Тем, кто осваивает речевой этикет, это приносит особую пользу: выученные формулы применяются сразу, в реальных ситуациях общения, и речевые ошибки исправляются мгновенно [13].

Первостепенная трудность при обучении этикету заключается в преодолении прямого лингвокультурного переноса. Универсальное китайское приветствие 你好 (nǐ hǎo, привет) не имеет внутренней стилистической или временной дифференциации. В результате учащиеся механически используют его русский аналог «Здравствуйте» во всех ситуациях, что ведет к коммуникативной неудаче. Китайские учащиеся испытывают затруднения при выборе между «Здравствуйте», «Привет», «Добрый день», не понимая, что выбор определяется не только формальностью обстановки, но и временем суток, степенью близости с собеседником, а также частотой контактов в течение дня. Лингвистические исследования показывают, что русская система приветствий представляет собой полевую структуру с ядром и периферией. В ядре располагаются стилистически нейтральные единицы с максимальной частотностью и минимальными ограничениями на употребление («Здравствуйте», «До свидания»), тогда как периферия, как указывает Р. Ратмайр [14], включает стилистически маркированные, ситуативно ограниченные или эмоционально окрашенные формулы. При этом для носителя языка выбор конкретной формулы из данного множества представляет собой автоматизированный процесс, опирающийся на интуитивное понимание социального контекста, тогда как для инофона этот выбор требует сознательного анализа ситуации. Типичной ошибкой является использование «Привет» в официальной обстановке или обращение «Здравствуй» к группе людей. Аналогичные проблемы возникают с формулами прощания, где, помимо нейтрального «До свидания», существует целый спектр вариантов: ситуативные («Всего доброго», «Удачи», «Будь» / «Будьте здоровы»), разговорные («Пока», «Чао»), а также формулы, указывающие на предполагаемую встречу («До завтра», «До вечера»). Освоив базовые формулы, студенты зачастую упускают из виду нюансы употребления других вариантов, не различая их по уровню формальности и контексту. Отдельную проблему представляет интонационное оформление этикетных формул. В русском языке одна и та же фраза «До свидания» может звучать нейтрально, тепло, холодно или даже враждебно в зависимости от интонации. Китайские учащиеся, привыкшие к тоновой системе родного языка, где тон несет смыслоразличительную функцию, не всегда, как отмечает Г.Е. Крейдлин [15], осознают экспрессивную роль русской интонации в этикетном общении. Это приводит к тому, что формально правильные высказывания воспринимаются носителями языка как эмоционально «плоские» или неуместные по тону. Кроме того, как справедливо считает А.А. Леонтьев [16], в русской коммуникативной культуре важную роль играют сопровождающие формулы невербальные элементы: рукопожатие, кивок, улыбка, зрительный контакт. Их отсутствие или неадекватное использование может существенно снизить коммуникативный эффект даже правильно произнесенной этикетной формулы.

Как отмечает А.Н. Щукин [17], знания лексических единиц недостаточно для корректного применения речевых формул: чтобы избежать типичных ошибок этикетного характера, обучающемуся необходимо понимать социокультурные аспекты употребления языковых средств, что возможно только при активном взаимодействии с носителями языка и приобретении опыта речевой практики в учебных ситуациях.

Однако трудности не ограничиваются выбором лексической единицы. Адекватное приветствие и прощание в русскоязычной среде тесно связаны с корректным установлением социального контакта, что, в свою очередь, зависит от целого ряда других этикетных норм. Так, значительной проблемой для китайских учащихся является система обращений. Большая часть учащихся не различают фамилию и отчество, часто смешивая или опуская один из этих компонентов. Эта трудность приводит к ошибкам в форме обращения и свидетельствует о недостаточном понимании русской антропонимической нормы. Кроме того, китайские учащиеся зачастую не могут правильно дифференцировать употребление местоимений «ты» и «Вы», что приводит к прагматическим сбоям в ситуациях, требующих четкого социально-ролевого дистанцирования.

Проблема выбора между «ты» и «Вы» особенно актуальна в академическом контексте. В китайской университетской культуре обращение к преподавателю строго регламентировано и предполагает использование титула в сочетании с фамилией (老师 + фамилия), при этом, подчеркивает И.Г. Милославский [18], местоименная дифференциация отсутствует. Русская же система требует от студента не только использования формы «Вы» по отношению к преподавателю, но и правильного образования и применения полной формы имени – отчества, что представляет значительную трудность для носителей китайского языка с его принципиально иной антропонимической системой. Ошибки в этой сфере, как указывает С.Г. Тер-Минасова [19], воспринимаются носителями русского языка как грубое нарушение этикета, даже если они обусловлены исключительно лингвистической интерференцией и не отражают намерения говорящего проявить неуважение.

Еще одним примером культурно обусловленного непонимания является феномен «повторного приветствия» в течение одного дня. В китайской практике повторное обращение к одному человеку не требуется, что приводит к тому, что учащиеся, встретив того же преподавателя или коллегу через несколько часов, либо молчат, либо вновь используют «Здравствуйте», что носителем языка может быть воспринято как странность или подчеркнутая холодность. Здесь необходимо ввести и отработать формулы «Снова здравствуйте», «Мы уже виделись сегодня» или просто кивок и улыбку. Этот пример показывает, что для успешного общения недостаточно знать слова приветствия: нужно понимать сценарий их применения в ситуации коммуникации.

Понятие коммуникативного сценария, или скрипта является ключевым для понимания функционирования речевого этикета. Скрипт представляет собой ментальную схему типичной ситуации общения, включающую последовательность действий, ролевые ожидания и набор уместных речевых формул. У носителей языка скрипты формируются, как утверждает Ю.А. Сорокин, в процессе социализации и функционируют автоматически, тогда как иностранным учащимся необходимо сознательно конструировать эти схемы на основе наблюдения и целенаправленного обучения [20]. Расхождение скриптов родной и изучаемой культур является одним из главных источников межкультурного непонимания. Например, китайский скрипт прощания может включать многократные «ложные»

прощания и настойчивые приглашения остаться, тогда как русский скрипт предполагает более линейную структуру завершения контакта.

Формирование у китайских учащихся, согласно позиции Д.Р. Гилязова, Э.Э. Валеева [21], начального уровня представлений о нормах русского речевого этикета, особенно в сфере приветствий и прощаний, выступает значимым компонентом развития их коммуникативной компетенции. Освоение таких формул, как «Здравствуйте», «Привет», «До свидания», «Пока» и аналогичных выражений, требует от обучающихся не просто запоминания лексики, но и понимания того, как в русскоязычном общении сочетаются степень официальности, выражение эмоций и проявление уважения. Для носителей китайской культуры О.А. Швецова выделяет, что интерпретация этих оттенков часто отличается от привычных моделей взаимодействия, что делает сопоставление культурных норм особенно актуальным [22]. Речевой этикет в данном контексте выполняет функцию регулятора социального поведения, позволяя выстраивать контакт с собеседником корректно и с учетом ожиданий принимающего социокультурного пространства.

Г.В. Елизарова подчеркивает, что при организации обучения эффективными оказываются подходы, которые одновременно затрагивают языковую форму и культурный контекст. Грамматико-переводная работа дает возможность подробно разбирать структуру и семантику этикетных высказываний, а ориентация на коммуникативное погружение способствует тому, что студенты начинают употреблять эти выражения в речевой практике как естественный инструмент общения [23]. Важную роль, по мнению Костомарова В.Г. [24], Митрофанова О.Д., играет обращение к аудио- и видеоматериалам, а также моделирование реальных ситуаций взаимодействия через диалоги и игровые сценарии: это позволяет отрабатывать не только вербальные формулы, но и соответствующую интонацию, мимику, жесты [9]. Последовательное усложнение речевых задач, поддержка со стороны преподавателя и систематическое повторение помогают снизить психологический дискомфорт, связанный с межкультурными различиями, и минимизировать риск коммуникативных сбоев, обусловленных расхождениями в национально-культурных традициях

В результате целенаправленная и комплексно выстроенная работа по освоению норм русского речевого этикета, согласно мнению М.В. Колтунова, предоставляет китайским студентам возможность овладеть социально приемлемыми моделями взаимодействия в русскоязычной среде. Не только успешное устное общение обеспечивается таким образом – достигается и более глубокая адаптация к иной культурной реальности; оттого подобная подготовка и предстает существенным элементом развития обучающихся, причем как коммуникативного, так и общекультурного [25].

Зарубежные публикации, если обратиться к их анализу, обнаруживают одну из центральных трудностей китайских студентов, которые приступают к изучению русского языка, – перенос привычных коммуникативных моделей в иноязычную среду. Контакт в китайской традиции нередко завязывается вопросом о текущей ситуации либо состоянии собеседника: речь может зайти о приеме пищи, передвижении. Русское же языковое сообщество вкладывает в приветственные формулы скорее пожелание благополучия или указание на время суток. Различие это, оставленное без особого пояснения, побуждает учащихся выстраивать буквальные кальки, а носители русского языка воспринимают их как чрезмерную откровенность, неуместное вторжение в личное пространство. Уже на самой ранней стадии, есть основания полагать, требуется не ограничиваться знакомством с лексическим составом этикетных клише, а показывать, сколь различна их прагматическая нагрузка в двух культурах.

Особое значение в обучении приобретают нормы обращения, связанные с социальной вертикалью и сохранением «лица» (mianzi). Для выходцев из КНР ключевым маркером статуса в общении чаще всего становится обозначение должности или роли собеседника, например, обращение по типу «Учитель Ли». В русской же традиции значимую роль играет использование имени в сочетании с отчеством, что на интуитивном уровне далеко не всегда понятно студентам начального уровня. На ступени А1–А2 важно не ограничиваться механическим освоением форм обращения, а раскрывать их функциональное сходство с китайскими уважительными формулами, подчеркивающими социальный ранг адресата и одновременно обеспечивающими сохранение его достоинства

Проблема усвоения этикетных выражений усугубляется наличием большого пласта так называемых безэквивалентных единиц, для которых в другом языке отсутствует прямое соответствие. Зарубежный опыт преподавания, накопленный в университетах КНР и России, демонстрирует, что попытки буквального переноса культурно маркированных прощальных формул, вроде широко распространенного в Китае пожелания «иди медленно» (màn zǒu), приводят к коммуникативным сбоям в русскоязычной среде. Эффективная методика на начальном уровне в этом случае строится не на поиске «идеального перевода» подобных клише, а на сопоставлении типичных сценариев: преподавателю важно показать, какие речевые шаги предпринимаются участниками взаимодействия в схожих ситуациях, условно говоря, в Пекине и в Москве, и какие устойчивые обороты при этом считаются уместными.

Обучение формулам приветствия и прощания неразрывно связано с формированием этикетно-речевой компетенции в целом. Методическая работа должна быть построена по принципу последовательного расширения словарного запаса – от ядра к периферии – и с постоянным акцентом на контекст. На начальном этапе достаточно закрепить жесткую пару: официальное «Здравствуйте – До свидания» и неофициальное «Привет – пока». По мере накопления речевого опыта вводятся формулы, привязанные ко времени суток («Доброе утро», «Добрый день / вечер»), а затем – ситуативные варианты прощания. Однако, как подчеркивают Д.Р. Гилязова и Э.Э. Валеева, недостаточно просто заучить лексику. Важнейшим аспектом обучения является объяснение и наглядная демонстрация контекстуальной обусловленности выбора формулы. Достигается это моделированием на занятиях микроситуаций, в которых контраст проступает наглядно, скажем, прощание с преподавателем после экзамена либо с приятелем по завершении совместной прогулки. Языковыми формулами обучающиеся при такой работе не только овладевают; им открываются и социокультурные особенности русскоязычного общения, а адаптация к новой среде заметно облегчается, барьеры же межкультурного взаимодействия снижаются.

Различия в невербальном поведении заслуживают особого разговора. Существенный контраст в допустимой телесной близости при официальном контакте зафиксирован новейшими исследованиями 2023–2024 годов. Рукопожатие при приветствии в русской повседневности воспринимается, в особенности мужской частью общества, как естественный элемент этикета; для многих же студентов из Китая тот же жест сопряжен с внутренним напряжением и способен обернуться отказом от физического контакта. Не обойти вниманием и характер зрительного взаимодействия. Русская практика полагает желательным при словах «Здравствуйте» и «До свидания» кратко встретиться взглядом с адресатом, тогда как китайская коммуникативная традиция в столь прямом взгляде усматривает порой проявление агрессии или вызов.

В связи с этим обучение правилам поведения в типичных ситуациях общения на начальной стадии изучения языка немыслимо без визуальной демонстрации, видеоматериалов и обсуждения кинесических и проксемических норм. Современные формы взаимодействия делают необходимым включение в курс начального уровня и аспектов сетевого общения. Цифровая среда, мессенджеры и социальные платформы создают дополнительные зоны риска для межкультурных расхождений. Отмечается, что китайские пользователи русскоязычных чатов нередко либо чрезмерно насыщают текст электронных сообщений формулами вежливости, либо, напротив, прерывают диалог без заключительной фразы, аналогичной «До свидания» или другому маркеру завершения контакта. Поэтому в рамках программ А1–А2 целесообразно специально оговаривать правила переписки в наиболее распространенных сервисах, таких как MAX, обращая внимание не только на выбор клише, но и на структуру типичного диалога в письменной коммуникации. Такое расширение содержания начального курса позволяет предотвратить многие ошибки, связанные с лингвокультурной интерференцией, и формирует у обучающихся более реалистичное представление о нормах этикета в русскоязычном пространстве.

В исследованиях А.С. Мамонтова, П.В. Морослина, посвященных освоению китайскими студентами начального уровня норм русского речевого этикета, отмечается, что типичные формы приветствия и прощания играют ключевую роль в формировании их межкультурной коммуникативной компетенции [26]. Подобные выражения представляют собой не просто устойчивые языковые конструкции, но и концентрированное отражение принятых в обществе моделей вежливости, представлений о статусных различиях и распределении социальных ролей. Через выбор той или иной формулы обращений и прощаний учащиеся фактически усваивают правила построения межличностного взаимодействия в иной культурной среде. Результативность обучения возрастает, когда преподаватель не ограничивается объяснением лексико-грамматического значения отдельных фраз, а целенаправленно сопоставляет российские и китайские образцы этикетного общения. В рамках анализа сходств и расхождений в нормах обращения Г.Ю. Шлейкиной подчеркивается, что степени формальности, выражения уважения и дистанции позволяют обучающимся осознать, почему одна и та же по смыслу реплика может по-разному восприниматься представителями разных культур. Важной задачей становится также пояснение, в каких коммуникативных условиях уместно использование тех или иных оборотов: различаются ситуации официального общения, неформальной беседы в кругу сверстников, взаимодействия с преподавателями или старшими по статусу. Закреплению этих представлений способствует систематическая практика диалогической речи, в ходе которой студенты разыгрывают типичные сценарии русскоязычного общения: первое знакомство, встреча после разлуки, прощание в учебной аудитории и вне ее. Благодаря подобным упражнениям формируется умение не только подбирать адекватные формулы приветствия и прощания, но и своевременно реагировать на реплики собеседника, что в итоге обеспечивает более уверенное и корректное поведение в реальных ситуациях общения на русском языке.

Проблеме обучения китайских студентов русскому речевому этикету посвящен ряд современных работ. Ф. Гао [30] выявил, что китайские учащиеся переносят универсальное приветствие «nǐ hǎo» на все русские ситуации, что ведет к коммуникативным сбоям. Ф.Т. Гао [31] дополнительно описал трудности в различении стилистических вариантов «Здравствуйте» и «Привет». О.Н. Короткова [32] подчеркнула важность невербальных средств (жесты, мимика, дистанция) при обучении этикету китайских студентов. У Сы. и Т.М. Бережная [33] указали на частые ошибки в обращении по имени – отчеству и в выборе между «ты» и «Вы». Л. Цзинь [34] доказал, что основные коммуникативные неудачи китайских учащихся связаны не с лексикой, а с непониманием социального контекста. Сюн Ц. [35] в сопоставительном анализе показал, что русский этикет более вариативен и

ориентирован на горизонтальные отношения, тогда как китайский – иерархичен и высококонтекстен.

Д. Артони [36] в журнале *System* предложил адаптировать учебные материалы для развития прагматической компетенции при изучении русского языка. М.Ю. Лебедева и Д. Ву [37] на материале онлайн-уроков установили, что китайские студенты редко используют этикетные формулы по отношению друг к другу. Ц. Ду и Т. Чжан [38] показали эффективность социальных сетей для обучения китайских учащихся комплиментам как части речевого этикета. Д. Сбоева и А. Сбоев [39] выявили, что китайцы почти в два раза чаще отклоняют комплимент по сравнению с русскими. М. Цылина и А. Михайлова [40] исследовали прагмалингвистический выбор иностранных учащихся при употреблении русского императива, что важно для общей коммуникативной компетенции.

Таким образом, современные исследования подтверждают необходимость комплексного подхода к обучению китайских учащихся формулам приветствия и прощания. Методика начального этапа должна строиться от базовых пар («Здравствуйте – До свидания», «Привет – Пока») к ситуативным и временны́м формулам.

Принципиальное значение имеет формирование у учащихся метазнания: им предстоит осознать, что выбор этикетной формулы в русском общении служит маркером отношения к ситуации и к собеседнику. Ролевые игры, разбор диалогов из фильмов и литературных произведений, работа с видеосюжетами, которые запечатлевают живое общение, – все это помогает «оживить» формулы, наполнить их прагматическим смыслом и тем самым преодолеть механический перенос привычных поведенческих моделей из родной культуры.

Особой методической ценностью обладают, по всей видимости, аутентичные видеоматериалы – те, что фиксируют реальное речевое поведение носителей языка в разнообразных ситуациях. Разбирая их, учащиеся наблюдают не одни лишь вербальные формулы, но весь комплекс коммуникативного поведения: интонацию и паузы, жесты и мимику, дистанцию общения. Желательно при этом, чтобы преподаватель брал на себя роль культурного медиатора, комментируя наблюдаемые явления и эксплицируя имплицитные культурные нормы.

Эффективным приемом является сопоставительный анализ аналогичных ситуаций в русской и китайской культурах, позволяющий учащимся осознать специфику каждой системы и сформировать бикультурную компетенцию. Только такой комплексный подход позволяет превратить заученные фразы в инструмент успешной межкультурной коммуникации (см. упражнения 1–4).

Упражнение 1 (начальный этап).

Цель: сформировать и закрепить четкое противопоставление базовых пар «Здравствуйте – до свидания» (официальное/нейтральное общение) и «Привет – Пока» (неофициальное общение). Развить навык выбора формулы в зависимости от социального контекста (собеседник и ситуация).

Задание: «Кому что сказать?»

Перед вами список людей и ситуаций. Для каждой ситуации выберите ПАРУ приветствия и прощания из двух предложенных вариантов (Вариант А: «Здравствуйте – До свидания» / Вариант Б: «Привет – Пока»). Объясните свой выбор одним словом или фразой (например: «профессор → уважение», «друг → дружба»; «сокурсник → помощь»).

Ситуации:

1. Вы встречаете своего одногруппника в университетской столовой утром и прощаетесь после обеда.
2. Вы заходите в кабинет к декану, чтобы задать вопрос, и уходите после разговора.
3. Вы звоните по видеосвязи своему русскому другу и заканчиваете разговор.
4. Вы впервые приходите на занятие к новому преподавателю и уходите после звонка.
5. Вы встречаете соседа по общежитию (с которым хорошо знакомы) в коридоре вечером и прощаетесь, заходя в свою комнату.

Методический комментарий: это упражнение способствует развитию этикетного поведения в контрастных ситуациях. Упражнение достаточно простое, но стимулирует ученика делать осознанный выбор, активируя понимание параметра «официальность/неофициальность». Обсуждение ответов в группе (почему для декана – вариант А, а для друга – вариант Б) закрепляет знание о социальном маркере.

Упражнение 2 (продвинутый этап: учет вариативности и контекста).

Цель: расширить словарный запас за счет формул, привязанных ко времени суток, и ситуативных вариантов прощания. Развить умение анализировать контекст (время, отношения, тон общения) и выбирать адекватную, более естественную формулу.

Задание: «Оживи диалог»

Перед вами два коротких, но «сухих» диалога, где используются только базовые формулы. Ваша задача – сделать их более естественными и живыми, заменив выделенные формулы на более подходящие из предложенного списка. Обратите внимание на время суток, стиль отношения между говорящими и общую атмосферу разговора.

Список формул для выбора: Доброе утро, Добрый день, Добрый вечер, Всего доброго, Удачи, Будьте здоровы, До завтра, Пока.

Диалог 1 (в университете, 9:00 утра):

– Здравствуйте, Анна Ивановна!
– Здравствуй, Ли Вэй! Как дела?
– Спасибо, хорошо. У меня вопрос по вчерашней лекции.
– ... (Объяснение). Все понятно?
– Да, спасибо большое! До свидания.
– До свидания.

Диалог 2 (разговор с другом по телефону, вечер):

– Привет, Маша! Что делаешь?
– Привет, Катя! Смотрю сериал. А ты?
– Готовлюсь к завтрашнему экзамену. Очень нервничаю.
– Не волнуйся, ты все знаешь! До свидания.
– Да, мне пора продолжать. До свидания.

Методический комментарий: это упражнение стимулирует учащихся к переходу от ядра к полноценной коммуникации. Оно требует анализа нескольких факторов одновременно (время + статус в Диалоге 1; время + дружеская поддержка в Диалоге 2). Обсуждение, почему «Доброе утро» уместнее, чем общее «Здравствуйте» утром, и почему другу нужно пожелать «Удачи» перед экзаменом, а не сказать нейтральное «До свидания», напрямую формирует то самое прагматическое понимание и «оживляет» формулы.

Упражнение 3 (начальный этап).

Цель: сформировать навык корректного использования официальной формы обращения (имя + отчество) к преподавателю в типичных академических ситуациях. Закрепить понимание необходимости использования «Вы» и недопустимости фамильярного обращения «ты» или использования только имени.

Задание: «Как правильно обратиться?»

Студенты работают в парах, разыгрывая ситуации общения с преподавателем. Один студент исполняет роль китайского учащегося, второй – роль российского преподавателя. Необходимо построить диалог, строго соблюдая правила официального обращения.

Игровые ситуации:

1. Консультация: Вы пришли в кабинет к преподавателю (например, к Сергею Владимировичу), чтобы задать вопрос о домашнем задании.
2. Вопрос на занятии: во время лекции или семинара вам нужно переспросить у преподавателя (например, у Анны Петровны) непонятный момент.
3. Начало письма: Вам нужно написать электронное письмо преподавателю (например, Марии Ивановне) с просьбой о переносе консультации.

Примерные реплики для отработки:

Начало контакта: «Здравствуйте, Сергей Владимирович! Можно задать Вам вопрос?»

В ходе общения: «Спасибо, Анна Петровна, теперь я понял(а)».

Завершение: «До свидания, Мария Ивановна!»

Методический комментарий: данное упражнение направлено на преодоление одной из самых частых и критичных ошибок – смешения стилей общения. Ролевая игра позволяет перенести знание правила «имя + отчество + Вы» из пассивного понимания в активное, автоматизированное использование. Важно обратить внимание не только на формальную правильность, но и на выбор обращения, что формирует общее впечатление о вежливости и уважении студента.

Упражнение 4: анализ письма «Найди и исправь» (продвинутый этап)

Цель: развить умение критически анализировать и редактировать формальную письменную речь на соответствие нормам русского академического этикета. Научить студентов распознавать и исправлять комплексные ошибки в структуре, обращении, формулировках и тоне электронного письма.

Задание: «Найди и исправь»

Студенты получают текст неформального и невежливого электронного письма, адресованного преподавателю. Их задача – проанализировать текст, найти все нарушения этикетных и языковых норм, а затем переписать письмо, превратив его в корректное сообщения.

Текст для анализа (некорректный вариант 1):

Тема: Вопрос

Привет, Вадим!

Я твой студент. Скинь мне информацию о конференции.

Жду ответа!

Текст для анализа (некорректный вариант 2):

Тема: Сорян

Здрасьте, Ирина Петровна!

Я вчера болел. Кидаешь презентацию с лекции?

Пасиб!

Ли Мин

Текст для анализа (некорректный вариант 3):

Тема: (пусто)

Добрый день.

Можно материалы к семинару?

Ван Фэй

Ключевые аспекты для анализа и правки:

Тема письма: неинформативная, не отражает сути запроса.

Обращение: фамильярное, отсутствует имя и отчество.

Использование местоимения: ошибка («ты» вместо «Вы»).

Формулировка просьбы: грубая, повелительная («скинь»), отсутствуют формулы вежливости.

Подпись: неполная, отсутствует необходимая контекстная информация (группа).

Методический комментарий: это упражнение касается сферы письменной коммуникации. Анализ отрицательных примеров с последующим созданием правильного образца эффективно формирует знание о целостной структуре вежливого сообщения. Упражнение помогает сформировать умения на использование правил письменной коммуникации. Обсуждение исправлений в группе помогает закрепить стандарты русской академической переписки.

На рис. 1 приведены результаты применения разработанных упражнений:

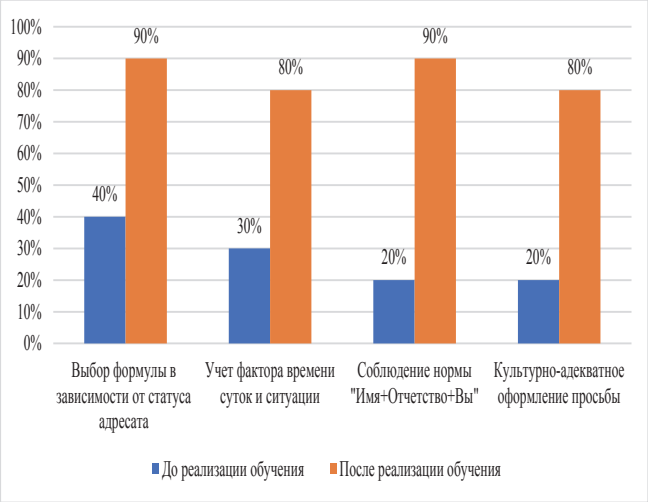


Рис. 1. Результаты упражнений по изучению правил письменной коммуникации

На основе проведенного исследования и анализа результатов применения разработанных упражнений были сформулированы следующие методические рекомендации для преподавателей РКИ, работающих с китайской аудиторией на начальном этапе обучения.

Во-первых, введение этикетных формул целесообразно осуществлять с первых занятий, не дожидаясь накопления достаточного лексического и грамматического материала. Формулы приветствия и прощания должны усваиваться как целостные коммуникативные единицы, без грамматического анализа на начальном этапе. Этимологические и морфологические комментарии (например, объяснение связи «здравствуйте» со словом «здоровье») могут быть введены позднее, когда учащиеся достигнут достаточного уровня владения языком.

Во-вторых, принцип ситуативности должен реализовываться последовательно на всех этапах работы с материалом. Каждая формула должна вводиться и отрабатываться в конкретном коммуникативном контексте, с четким указанием на параметры ситуации: участники (их социальные роли и отношения), обстановка (официальная/неофициальная), канал связи (устное общение/письменное/телефонное), время суток. Недопустимо представление этикетных формул в виде изолированных списков для заучивания.

В-третьих, необходимо систематически проводить работу по преодолению интерференции. Это предполагает эксплицитное обсуждение различий между русской и китайской системами речевого этикета, анализ типичных ошибок, обусловленных межъязыковым переносом, и целенаправленную тренировку в ситуациях, где различия наиболее значимы. При этом важно избегать оценочных суждений о «правильности» или «неправильности» той или иной культурной нормы, представляя различия как объективный факт, требующий учета.

В-четвертых, целесообразно использовать принцип концентрического расширения материала. На начальном этапе учащиеся осваивают ядерные пары формул с максимальным охватом ситуаций. По мере продвижения словарный запас расширяется за счет периферийных единиц, позволяющих более точно настраивать высказывание на конкретный контекст. При этом ранее освоенный материал не отбрасывается, а включается в новые, более сложные коммуникативные задания.

В-пятых, значительное внимание должно уделяться письменным формам этикетного общения, в первую очередь электронной переписке. Академическая коммуникация современного студента в значительной мере осуществляется через электронную почту, и нарушение этикетных норм в этой сфере может иметь серьезные последствия для репутации учащегося. Работа над форматом делового письма должна вестись системно, с анализом всех структурных компонентов: темы, обращения, основного текста, формулы прощания, подписи.

Наконец, важным компонентом обучения является развитие метакогнитивных умений учащихся – способности анализировать собственное коммуникативное поведение, распознавать сигналы коммуникативной неудачи и корректировать свои действия. Для этого могут использоваться приемы рефлексивного обучения: ведение коммуникативного дневника, самоанализ записей собственной речи, взаимное наблюдение и обратная связь в парной работе.

В рамках данного исследования была предпринята попытка решения проблемы, носящей лингводидактический характер, а именно – преодоления коммуникативных трудностей, которые возникают у китайских учащихся уровня А1 при использовании норм русского этикета речи. В качестве целевого назначения исследования ставилось выявление существующих лингвопрагматических препятствий и разработка методов обучения китайских студентов уместному употреблению формул приветствия и прощания. Предусматривалась интеграция коммуникативного и социокультурного подхода в процесс обучения.

По итогам проведенного исследования решен ряд поставленных задач, в частности:

– проведен анализ различий в системах русского и китайского языков, носящих лингвокультурный характер, что продемонстрировало удаленность систем друг от друга. В частности, данное утверждение подтверждается противопоставлением вариативности русского языка точности китайской культуры речи.

– выявлены типовые ошибки, которые допускают учащиеся: интерференция, неумение диффренцировать стилистические варианты высказываний, нарушение правил антропонимики, недопонимание коммуникативных аспектов и т. п.

На основании полученных результатов был разработан комплекс упражнений, после проведения которых большая часть студентов продемонстрировали высокие результаты. Был сделан вывод о том, что на начальном этапе механическое заучивание лексики, без наделения ее смысловой составляющей существенно ухудшает качество коммуникации.

Библиографический список

1. Формановская Н.И. *Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты*. Москва: URSS, 2008.
2. Ларина Т.В. *Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций*. Москва: Рукописные памятники Древней Руси, 2009.
3. Юань Ц. Вопросы обучения видам пересказа студентов-китайцев (развитие устной монологической речи). *Современное педагогическое образование.* 2020; № 7: 41–43.
4. Акишина А.А., Каган О.Е. *Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного*. Москва, 2014.
5. Ward C., Bochner S., Furnham A. *The Psychology of Culture Shock*. London: Routledge, 2001.
6. Московкин Л.В., Сильвина Л.В. *Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки*. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2002.
7. Пассов Е.И. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва: Просвещение, 1991.
8. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР, 2009.
9. Васильева Е.Д., Лебедева Н.М. Исследование китайско-российской межкультурной коммуникации: обзор литературы. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Психология и педагогика. 2020; № 1 (17): 51–63.
10. Мокеев К.В. *Обучение навыкам межкультурной коммуникации с представителями восточных культур (на примере Китая):* выпускная квалификационная работа магистранта. Екатеринбург, 2022.
11. Серостанова Н.Н., Чопорова И.Е. Современные технологии преподавания иностранных языков в эпоху цифровизации образования. *Современные проблемы науки и образования*, 2020; № 6.
12. Фесенко О.П. Электронное обучение культуре речи и деловым коммуникациям в техническом вузе: возможности Интернета. *Концепт.,* 2022; № 3: 51–65.
13. Нарыкова О.Н. Цифровизация как средство межкультурной адаптации студентов и фактор развития диалога культур в контексте профессионального языкового образования. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета.* 2023; № 2 (66): 150–157.
14. Ратмайр Р. *Прагматика извинения: сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры*. Москва: Языки славянской культуры, 2003.
15. Крейдлин Г.Е. *Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык*. Москва: Новое литературное обозрение, 2002.
16. Леонтьев А.А. *Психология общения*. Москва: Смысл, 1999.
17. Щукин А.Н *Обучение речевому общению на русском языке как иностранном*. Москва, 2012.
18. Милославский И.Г. *Культура речи и русская грамматика*. Москва: Ступени, Инфра-М, 2002.
19. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово, 2000.

20. Сорокин Ю.А. *Этнопсихолингвистика*. Москва: Наука, 1988.
21. Гилязова Д.Р., Валеева Э.Э. Эффективные методы изучения английского языка: грамматико-переводной метод и метод прямого погружения. *Концепт.* 2025; № 11: 295–308.
22. Швецова О.А. Подходы к обучению иностранным языкам. *Современное педагогическое образование.* 2023; № 1: 205–208.
23. Елизарова Г.В. *Культура и обучение иностранным языкам*. Санкт-Петербург: КАРО, 2005.
24. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. *Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам*. Москва: Русский язык, 1988.
25. Колтунова М.В. *Язык и деловое общение: нормы, риторика, этикет*. Москва: Экономическая литература, 2002.
26. Нахабина М.М. и др. *Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень*. Москва – Санкт-Петербург: Златоуст, 2001.
27. Mamontov A.S., Moroslin P.V. On some peculiarities of Russian and Chinese verbal and No-verbal etiquette in the aspect of language teaching as means of cross-cultural communication. *Russian Language Studies.* 2015; № 4: 183–191.
28. Shleykina G. The interlanguage pragmatics of greetings. *Beyond Words.* 2019; Vol. 7, № 1: 43–60.
29. Zhang S. Strategies of Teaching Russian No-Equivalent Vocabulary to Chinese Students: Intercultural and Interlingual Communication. *Teaching Methodology in Higher Education.* 2025; Vol. 14, № 3: 148–188.
30. Гао Ф. Проблемы обучения китайских студентов русскому речевому этикету. *Аксиология филологического образования в контексте подготовки педагога будущего:* материалы II Международной научно-практической конференции. Минск: БГУ, 2023: 209–213.
31. Гао Ф.Т. Русский и китайский речевой этикет: языковые особенности употребительных фраз в контексте этикета. *Прикладная лингвистика: традиции и современность:* сборник материалов II Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию филологического факультета БГУ. Минск: БГУ, 2024: 50–55.
32. Короткова О.Н. Обучение этикетным нормам в курсе РКИ. *Современная лингвистика:* сборник статей. Казань: Казанский федеральный университет, 2025; Т. 2: 380–382.
33. Сы У., Бережная Т.М. Проблемы изучения русского речевого этикета иностранными студентами. *Русский язык как иностранный: территория возможностей:* сборник тезисов IV Научно-практической студенческой конференции с международным участием. Москва: МГЛУ, 2024: 68–69.
34. Цзинь Л. Причины коммуникативных неудач китайских студентов в использовании формул русского речевого этикета. *Проблемы современного образования.* 2024; № 1: 258–268.
35. Сюн Ц. Речевой этикет в русской и китайской лингвокультурах (на примере обращения и приветствия). *Litera.* 2021; № 5: 47–58.
36. Lebedeva M.Y., Wu D. The communicative environment of a synchro№us online Russian lesson in Chinese groups. *Russian Language Studies.* 2023; Vol. 21, № 2: 148–162.
37. Du Z., Zhang T. Social networks as an effective way to improve the intercultural communication skills of Chinese Russian learners: a case of teaching compliments // *ICERI2022 Proceedings,* 2022: 4665–4669.
38. Sboeva D., Sboev A. Compliment response in Russian and Chinese speech behavior. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Востоковедение и африканистика.* 2024; № 5: 224–239
39. Tsylina M., Mikhaylova A. Foreign and heritage language learners pragmalinguistic choices in Russian imperative. *Russian Language Journal.* 2024; Vol. 74, № 1: 1–41.

References

1. Formanovskaya N.I. *Russkij rechevoj `etiket: lingvisticheskij i metodicheskij aspekty*. Moskva: URSS, 2008.
2. Larina T.V. *Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikacii: sopostavlenie anglijskih i russkih lingvokul'turnyh tradicij*. Moskva: Rukopisnye pamyatniki Drevnej Rusi, 2009.
3. Yuan' C. Voprosy obucheniya vidam pereskaza studentov-kitajcev (razvitie ustnoj monologicheskoj rechi). *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2020; № 7: 41-43.
4. Akishina A.A., Kagan O.E. *Uchimsya uchit': dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo.* Moskva, 2014.
5. Ward S., Bochner S., Furnham A. *The Psychology of Culture Shock*. London: Routledge, 2001.
6. Moskovkin L.V., Sil'vina L.V. *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na `etape predvuzovskoj podgotovki*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU, 2002.
7. Passov E.I. *Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu.* Moskva: Prosveschenie, 1991.
8. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: IKAR, 2009.
9. Vasil'eva E.D., Lebedeva N.M. Issledovanie kitajsko-rossijskoj mezhkul'turnoj kommunikacii: obzor literatury. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2020; № 1 (17): 51-63.
10. Mokeev K.V. *Obuchenie navykam mezhkul'turnoj kommunikacii s predstavitelyami vostochnyh kul'tur (na primere Kitaya):* vypusknaya kvalifikacionnaya rabota magistranta. Ekaterinburg, 2022.
11. Serostanova N.N., Choporova I.E. Sovremennye tehnologii prepodavaniya inostrannyh yazykov v `epohu cifrovizacii obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2020; № 6.
12. Fesenko O.P. `Elektronnoe obuchenie kul'ture rechi i delovym kommunikaciyam v tehnicheskom vuze: vozmozhnosti Interneta. *Koncept.,* 2022; № 3: 51-65.
13. Narykova O.N. Cifrovizaciya kak sredstvo mezhkul'turnoj adaptacii studentov i faktor razvitiya dialoga kul'tur v kontekste professional'nogo yazykovogo obrazovaniya. *Uchenye zapiski. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2023; № 2 (66): 150-157.
14. Ratmajr R. *Pragmatika izvineniya: sravnitel'noe issledovanie na materiale russkogo yazyka i russkoj kul'tury*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2003.
15. Krejdlin G.E. *Neverbal'naya semiotika: yazyk tela i estestvennyj yazyk*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2002.
16. Leont'ev A.A. *Psihologiya obscheniya*. Moskva: Smysl, 1999.
17. Schukin A.N *Obuchenie rechevomu obscheniyu na russkom yazyke kak inostrannom*. Moskva, 2012.
18. Miloslavskij I.G. *Kul'tura rechi i russkaya grammatika*. Moskva: Stupeni, Infra-M, 2002.
19. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva: Slovo, 2000.
20. Sorokin Yu.A. *`Etnopsiholingvistika*. Moskva: Nauka, 1988.
21. Gilyazova D.R., Valeeva `E.`E. `Effektivnye metody izucheniya anglijskogo yazyka: grammatiko-perevodnoj metod i metod pryamogo pogruzheniya. *Koncept.* 2025; № 11: 295-308.
22. Shvecova O.A. Podhody k obucheniyu inostrannym yazykam. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2023; № 1: 205-208.
23. Elizarova G.V. *Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam.* Sankt-Peterburg: KARO, 2005.
24. Kostomarov V.G., Mitrofanova O.D. *Metodicheskoe rukovodstvo dlya prepodavatelej russkogo yazyka inostranca*m. Moskva: Russkij yazyk, 1988.
25. Koltunova M.V. *Yazyk i delovoe obschenie: normy, ritorika, `etiket*. Moskva: `Ekonomicheskaya literatura, 2002.
26. Nahabina M.M. i dr. *Gosudarstvennyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. `Elementarnyj uroven'. Bazovyj uroven'*. Moskva – Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2001.
27. Mamontov A.S., Moroslin P.V. On some peculiarities of Russian and Chinese verbal and No-verbal etiquette in the aspect of language teaching as means of cross-cultural communication. *Russian Language Studies.* 2015; № 4: 183-191.
28. Shleykina G. The interlanguage pragmatics of greetings. *Beyond Words.* 2019; Vol. 7, № 1: 43-60.
29. Zhang S. Strategies of Teaching Russian No-Equivalent Vocabulary to Chinese Students: Intercultural and Interlingual Communication. *Teaching Methodology in Higher Education.* 2025; Vol. 14, № 3: 148-188.
30. Gao F. Problemy obucheniya kitajskih studentov russkomu rechevomu `etiketu. *Aksiologiya filologicheskogo obrazovaniya v kontekste podgotovki pedagoga buduschego:* materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Minsk: BGU, 2023: 209-213.
31. Gao F.T. Russkij i kitajskij rechevoj `etiket: yazykovye osobennosti upotrebitel'nyh fraz v kontekste `etiketa. *Prikladnaya lingvistika: tradicii i sovremennost':* sbornik materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 85-letiyu filologicheskogo fakul'teta BGU. Minsk: BGU, 2024: 50-55.
32. Korotkova O.N. Obuchenie `etiketnym normam v kurse RKI. *Sovremennaya lingvistika:* sbornik statej. Kazan': Kazanskij federal'nyj universitet, 2025; T. 2: 380-382.
33. Sy U., Berezhnaya T.M. Problemy izucheniya russkogo rechevogo `etiketa inostrannymi studentami. *Russkij yazyk kak inostrannyj: territoriya vozmozhnostej:* sbornik tezisov IV Nauchno-prakticheskoj studencheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva: MGLU, 2024: 68-69.
34. Czin' L. Prichiny kommunikativnyh neudach kitajskih studentov v ispol'zovanii formul russkogo rechevogo `etiketa. *Problemy sovremennogo obrazovaniya.* 2024; № 1: 258-268.
35. Syun C. Rechevoj `etiket v russkoj i kitajskoj lingvokul'turah (na primere obrascheniya i privetstviya). *Litera.* 2021; № 5: 47-58.
36. Lebedeva M.Y., Wu D. The communicative environment of a synchro№us online Russian lesson in Chinese groups. *Russian Language Studies.* 2023; Vol. 21, № 2: 148-162.
37. Du Z., Zhang T. Social networks as an effective way to improve the intercultural communication skills of Chinese Russian learners: a case of teaching compliments // *ICERI2022 Proceedings,* 2022: 4665-4669.
38. Sboeva D., Sboev A. Compliment response in Russian and Chinese speech behavior. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Vostokovedenie i afrikanistika.* 2024; № 5: 224-239
39. Tsylina M., Mikhaylova A. Foreign and heritage language learners pragmalinguistic choices in Russian imperative. *Russian Language Journal.* 2024; Vol. 74, № 1: 1-41.

Статья поступила в редакцию 01.07.26

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-258-264

Filonenko V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Admiral F.F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: vicalexfilnov@mail.ru*

METHODOLOGICAL MODEL OF FORMING THE FOREIGN-LANGUAGE COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE INTEGRAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MARITIME UNIVERSITY. The article addresses a problem of forming the foreign-language component of professional competencies of maritime specialists in the integral educational environment of a maritime university. As the methodological basis, the study employs system-activity, competence-based, synergetic and integrative-context approaches, as well as pedagogical modelling of the integral educational environment and technological solutions. A methodological model is substantiated and developed that reflects the logic of forming the foreign-language component in unity with the development of cadets' professional self-organization skills. A technology for forming the foreign-language component is described; it includes a system of stages, algorithms, scenarios, tools, implementation mechanisms and accompanying digital infrastructure (online support courses, simulator training, use of AI-based test design tools for monitoring). It is shown that the complex of general professional disciplines taught in the maritime university in English serves as a space for implementing the integrative idea of professional education, in which the relationship between language and professional content and interdisciplinary links are manifested in a holistic way. The results of the study indicate the potential of the developed model and technology to enhance the effectiveness of cadets' educational and professional activities. Prospects for further development of the technology are outlined in the direction of expanding the empirical base, refining the pedagogical conditions for integrating artificial intelligence tools and disseminating the approach to other maritime universities.

Key word: **maritime university, integral educational environment, foreign-language component of professional competencies, methodological model, professional self-organization, integrative-context approach, simulator training, artificial intelligence in monitoring**

В.А. Филоненко*, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: vicalexfilnov@mail.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ИНТЕГРАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Статья посвящена проблеме формирования иноязычной компоненты профессиональных компетенций морских специалистов в условиях интегральной образовательной среды морского университета. В качестве методологической основы используются системно-деятельностный, компетентностный, синергетический и интегративно-контекстный подходы, а также педагогическое моделирование интегральной образовательной среды и технологических решений. Обоснована и разработана методологическая модель, отражающая логику формирования иноязычной компоненты в единстве с развитием умений профессиональной самоорганизации курсантов. Описана технология формирования иноязычной компоненты, включающая систему этапов, алгоритмов, сценариев, инструментов, механизмов реализации и сопутствующей цифровой инфраструктуры (онлайн-курсы сопровождения, тренажёрная подготовка, использование ИИ-инструментов разработки тестов для мониторинга). Показано, что комплекс общепрофессиональных дисциплин, преподаваемых в морском университете на английском языке, выступает пространством реализации интегративной идеи профессионального образования, в котором целостно проявляется связь языкового и профессионального содержания и междисциплинарные отношения. Результаты исследования свидетельствуют о потенциале разработанной модели и технологии для повышения эффективности учебно-профессиональной деятельности курсантов. Намечены перспективы дальнейшего развития технологии в направлении расширения эмпирической базы, уточнения педагогических условий интеграции инструментов искусственного интеллекта и тиражирования подхода в других морских вузах.

Ключевые слова: **морской университет, интегральная образовательная среда, иноязычная компонента профессиональных компетенций, методологическая модель, профессиональная самоорганизация, интегративно-контекстный подход, тренажёрная подготовка, искусственный интеллект в мониторинге**

Основа любой совместной деятельности – коммуникация, эффективность которой обусловлена развитыми языковыми навыками участников. В условиях международной деятельности, в частности в морской отрасли, иноязычная коммуникация критически важна. Она обеспечивает интеграцию всех профессиональных компетенций, поскольку необходимость обсудить технические, организационные, юридические или любые другие вопросы, включая первостепенные – вопросы безопасности и ответственности, согласовать действия и реализовать поставленные задачи невозможно без развитой иноязычной компоненты профессиональных компетенций. Речь идет не только о коммуникации между судами или судном и берегом через средства связи или в процессе непосредственного взаимодействия, например, во время лоцманской проводки или инспекций в порту. Смешанные экипажи характеризуются особенным режимом работы, при котором люди длительное время находятся в условиях ограниченной социальной среды и групповой изоляции и без развитых коммуникативных навыков рискуют усугубить явления депривации и стресса, что, несомненно, скажется на их работоспособности и здоровье.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью целенаправленного формирования иноязычной компоненты профессиональных компетенций моряков в условиях международной морской индустрии и многонациональных экипажей.

Значительная часть абитуриентов, поступая в морской университет, не имеют достаточного уровня языковой подготовки. Несмотря на то, что иностранный язык не является центром профессионального интереса моряков, став курсантами, ребята понимают, что без умения общаться на нем, работа в море невозможна. Преподаватели играют главную роль, где с первых дней важной задачей становится мотивация и профессиональное сопровождение, направленное на качественное развитие иноязычной компетенции, которое обеспечит равномерное поступательное движение каждого в индивидуальном темпе, но в соответствии с международными, конвенционными (ПДНВ) и государственными образовательными стандартами (ФГОС ВО). Одновременно объектом исследования выступает процесс формирования иноязычной компоненты профессиональных компетенций морских специалистов в интегральной образовательной среде морского университета, а предметом – методологическая модель и технология её реализации в комплексе общепрофессиональных дисциплин, преподаваемых на иностранном языке.

Формирование у курсантов умений профессиональной самоорганизации становится необходимым элементом подготовки как метакомпетенции в условиях сложной нелинейной образовательной среды и широкого спектра направлений изучаемых дисциплин. Каждая дисциплина профессиональной подготовки определённым образом находит своё отражение в практике иноязычной подготовки, а перспективы непрерывного образования и потребности развития иноязычной коммуникации в профессиональной сфере только усиливают значимость этого процесса. Моряки при условии развитой профессиональной самоорганизации не просто осознают личную ответственность и важность коммуникативных навыков, но способны существенно повысить эффективность своего профессионального развития. В этой связи цель исследования состоит в обосновании и разработке методологической модели и технологии формирования иноязычной компоненты профессиональных компетенций морских специалистов в интегральной образовательной среде морского университета. Для достижения цели решаются следующие задачи: уточнить методологические подходы к формированию иноязычной компоненты в условиях интегральной среды; разработать структурную матричную модель с интегрированной процессной последовательностью деятельностных блоков; описать технологию формирования иноязычной компоненты в комплексе общепрофессиональных дисциплин, преподаваемых на иностранном языке; определить механизмы управления и реализации технологии; обозначить критерии и показатели эффективности и педагогические условия её функционирования.

Профессионально ориентированная образовательная среда морского университета позволяет осуществить переход от изолированного языкового обучения к технологии интеграции иноязычной компоненты в образовательный процесс. Важным элементом здесь становится преподавание профессиональных дисциплин на иностранном языке, где происходит качественный скачок, и язык переходит из объекта изучения в инструмент познания, приближает курсантов к реальной профессиональной задаче, погружает в профессиональную среду международной морской индустрии. В частности, речь идёт о профессиональных дисциплинах, преподаваемых на английском языке: «Основы коммуникации судового экипажа», «Управление социально-трудовыми отношениями в судовом экипаже», «Лидерство и навыки работы команды», «Организация и руководство смешанным экипажем», где иноязычная компонента должна быть интегрирована в содержание и технологии обучения. Морской университет при этом выступа-

ет как быстро развивающаяся, технически оснащенная и технологически гибкая система с обширными возможностями. Современные образовательные тренажеры, информационные системы, лингафонные кабинеты для командной работы не только доступны и методически востребованы, но и учитывают потребности современного поколения курсантов, которые привыкли активно использовать цифровые ресурсы как источник информации. Интегральная образовательная среда университета представляет собой сложноорганизованную систему, где все разнообразие имеющихся ресурсов (человеческие, технические, методические, материальные, информационные) направлено на решение образовательных задач комплексно, на междисциплинарном уровне и требует постоянной технологической проработки содержания, методов и организации.

В исследовании использован комплекс взаимодополняющих научных методов, соответствующих цели, задачам и объекту работы. Работа опирается на системно-деятельностный, компетентностный, синергетический и интегративно-контекстный подходы и использует методы педагогического моделирования и анализа опыта преподавания общепрофессиональных дисциплин на английском языке в морском университете.

В то же время выявляется ряд противоречий, которые определяют проблемное поле исследования. На пути реализации поставленной цели выступает отсутствие явно описанных алгоритмов, сценариев, инструментов и механизмов формирования иноязычной компоненты профессиональных компетенций в рамках нормативно определённого блока общепрофессиональных дисциплин, преподаваемых на английском языке. В методологическом плане это проявляется в недостаточной проработке технологий интеграции иноязычной компоненты в содержание и организацию обучения в рамках конкретных профессиональных дисциплин на иностранном языке. В условиях профессиональной морской деятельности, где критически важны развитые умения самоорганизации, выявляется недостаточная подготовленность курсантов к самостоятельному управлению своей иноязычной и профессиональной подготовкой.

Данное исследование представляет разработку методологической модели формирования иноязычной компоненты профессиональных компетенций морских специалистов в формате матричной структуры с интегрированной процессной последовательностью деятельностных блоков.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении методологических оснований формирования иноязычной компоненты в условиях интегральной образовательной среды и описании данного процесса как целостной и управляемой системы на основе разработанной модели. Разработанная технология ориентирована на эффективную реализацию ряда педагогических подходов, среди которых объединены синергетический с ориентацией на формирование умений профессиональной самоорганизации и интегративно-контекстный. Новизна исследования состоит в том, что комплекс общепрофессиональных дисциплин, преподаваемых на английском языке, переосмысливается как пространство реализации интегративной идеи профессионального образования: именно в нём целостно проявляется связь языкового и профессионального содержания, междисциплинарные отношения и возможности интегральной образовательной среды. Это позволяет разработать и обосновать методологическую модель и технологию формирования иноязычной компоненты, гармонично встроенные в существующую систему подготовки морских специалистов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная модель и технология могут быть использованы в образовательном процессе морских университетов при формировании иноязычной компоненты профессиональных компетенций морских специалистов и проектировании учебно-методических комплексов по дисциплинам, преподаваемым на английском языке.

Представленная методологическая модель и технология опираются на авторский многолетний опыт реализации дисциплин общепрофессионального цикла на иностранном языке, сопровождаемый постоянным поиском путей совершенствования содержания, сценариев и методического инструментария. Это позволяет рассматривать предложенные решения как обобщение и теоретизацию устойчивой практики, а не только как проектный замысел, и создаёт основу для дальнейшей апробации и тиражирования технологии в других морских вузах.

Методология профессионального образования позволяет исследовать систему принципов, подходов, логики построения моделей формирования профессиональных компетенций. Это учение о научном исследовании (его принципах, формах, методах, логической структуре и средствах) и способах его организации через обобщение педагогических идей и теорий, путей проектирования инновационных образовательных систем. Методология изучает пути развития профессионального образования [1]. Методологическое моделирование – один из методов познания сущности процесса формирования иноязычной компоненты профессиональных компетенций. В.И. Писаренко рассматривает моделирование как сознательно создаваемый для исследовательских задач объект либо систему, обладающую определённой исследовательско-информационной функцией, воссоздающей педагогическую действительность, а также ориентированную на осмысление, изучение и репродукцию образовательных процессов с учётом новых обстоятельств [2, с. 59–60]. Этот метод открывает возможности замещать реальные предметы исследования мыслительным конструктом, что позволяет выявить существенные связи, отношения, получить новые данные. Кроме того, моделирование дает возможность создавать новые объекты [3]. Методологическое моделирование позволяет детализировать и визуализировать основные характеристики объекта исследования, выявить способы управления и рационализации.

Понятие технологии профессионального образования дает возможность говорить о проектно-ориентированной системе целей, задач, содержания; форм, методов и средств; критериев и алгоритмов. С точки зрения образовательного процесса технология представляет собой установленную последовательность операций и процедур, составляющих в совокупности целостную дидактическую систему, реализация которой в педагогической практике приводит к достижению конкретных целей обучения и воспитания [4, с. 4–5]. Важно, что упорядоченная последовательность блоков активного взаимодействия, которые составляют дидактическую систему, обладает рядом важных для решения поставленных задач характеристиками, возможностью получения прогнозируемого результата и продуктивности образовательного процесса через обеспечение систематичности и цикличности логической последовательности управляемых педагогических действий, приведенных в соответствие с известными закономерностями. Важным составляющим являются обширные технические возможности элементов алгоритмизации и программирования, принципов теории информации и кибернетики, что позволяет внедрять новейшие продукты с максимально ответственным мониторингом результатов в системе. Для коллективной педагогической деятельности также ценно иметь возможность трансляции эффективного опыта через систему воспроизводимых профессиональных действий, отраженную в учебно-методических комплексах, включая нормативное закрепление способов и процедур педагогической деятельности и междисциплинарную взаимосвязь.

Таким образом, целевым объектом технологического проектирования выступает иноязычная компонента профессиональных компетенций моряка. Компетентностный подход в морском образовании реализован в рамках системы международных и государственных требований к специалистам разных направлений и уровней, обозначенных через систему компетенций, которые воспроизводятся в образовательной практике государственного морского университета. Прежде всего, это Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (ПДНВ 1978/ 2010) и государственный образовательный стандарт (ФГОС).

Компетентностный подход раскрывает суть иноязычной компоненты как неотъемлемой части профессиональных компетенций. Действительно, это не просто знание грамматики и лексики, терминологии и стандартных фраз, но и развитые коммуникативные умения, включающие профессиональные контексты (слушание, говорение, чтение, письмо, навыки печатания). В более широком понимании речь идет и о стратегии межкультурной коммуникации, где иностранный язык становится важным инструментом решения профессиональных задач [5]. Области применения таких компетенций не ограничиваются технической или навигационной составляющей, но относятся к любым вопросам управления экипажем, лидерства, а главное – безопасности и благополучия персонала судна. Таким образом, когда мы говорим о языковой компоненте профессиональных компетенций, имеем в виду их важную интегральную часть. Это способность действовать на иностранном языке при решении реальных или квази-профессиональных повседневных или аварийных задач в разных ситуациях и сценариях.

ПДНВ прямо указывает на требование достаточного знания английского языка (Таблица A II/1, для вахтенных помощников капитана судов валовой вместимостью от 500 регистровых тонн). Это нужно, чтобы пользоваться картами и другими навигационными пособиями; понимать метеорологическую информацию и сообщения о безопасности и эксплуатации судна; поддерживать связь с другими судами, береговыми станциями и центрами СДС; выполнять обязанности в многоязычном экипаже (включая умение использовать и понимать Стандартный морской разговорник ИМО – Standard Marine Communication Phrases (SMCP). Для рядового состава, несущего навигационную вахту, обязательным является умение выполнять команды, подаваемые на английском языке (A II/4). Для вахтенных механиков (A III/1) требуется достаточное знание английского, чтобы использовать технические пособия и выполнять инженерные обязанности (знания устного и письменного языка).

В ФГОС ВО для специалитета прописано, что дисциплина «Иностранный язык» является обязательной (Блок 1). Для морских специальностей (например, 26.05.05 Судовождение, 26.05.06 Эксплуатация судовых энергетических установок, 26.05.07 Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики) прямо указано, что программа должна обеспечивать освоение конкретных стандартов компетентности, в том числе разделов Кодекса ПДНВ, которая включает требование к знанию иностранного языка. Кроме того, профильные компетенции указаны в рабочих программах. Например: «способен использовать стандартный морской разговорник ИМО», «способен применять английский язык для ведения радиотелефонной связи», «способен использовать технические пособия на английском языке».

В данном исследовании иноязычная компонента рассматривается в контексте конкретного блока дисциплин, преподаваемых в морском университете на английском языке: «Основы коммуникации судового экипажа», «Управление социально-трудовыми отношениями в судовом экипаже», «Лидерство и навыки работы команды», «Организация и руководство смешанным экипажем». В каждой дисциплине требования к иноязычной компоненте отражают специфику развиваемых в них компетенций. В совокупности во всем блоке данная компонента

компетенций моряка интегрирует языковые знания, коммуникативные умения, профессиональные и социальные навыки (межкультурная адаптация, лидерство, решение конфликтных ситуаций) и направлена на безопасность плавания и эксплуатации судна, эффективность коммуникации в экипаже, управление социально-трудовыми и межкультурными отношениями, а также подготовку к реальной международной профессиональной деятельности. Таким образом, в представленной методологической модели иноязычная компонента рассматривается не только как «знание языка», но как профессиональная способность действовать на языке в конкретных ситуациях в судовом экипаже, что находит отражение в содержании, технологиях и критериях данной модели.

Как было отмечено выше, в основе моделирования лежат системно-деятельностный, компетентностный, синергетический, интегративно-контекстный, цифровой подходы и подход через искусственный интеллект (здесь и далее ИИ). Системный подход, как основа проектирования иноязычной подготовки в профессиональных целях [6, с. 134–141], уточнен через деятельностный подход, и это позволяет актуализировать междисциплинарные связи [7, с. 16–18] и с позиции компетентностного подхода рассматривать формирование профессиональных компетенций через профессионально ориентированную деятельность в интегральной среде на каждом этапе образовательного процесса при развитии иноязычной компоненты и с учетом уровня ее сформированности.

Синергетический подход позволяет учитывать многофакторность интегральной среды морского университета, в которой иноязычная компонента профессиональных компетенций формируется через взаимодействие многогранной личности курсанта с её элементами (дисциплины, тренажёры, информационная среда с онлайн-сопровождением, межкультурные контексты, индивидуальные и коллективные траектории) [8, с. 56–61]. В рамках данного подхода актуализируются вопросы интериоризации педагогических процессов и развития умений профессиональной самоорганизации [9, с. 106–108].

Интегративно-контекстный подход предполагает моделирование и интеграцию содержания учебной деятельности не только через предметный, но и через социальный и психологический контексты будущей профессиональной деятельности [10]. А они тесно связаны с интенсивной коммуникацией. Таким образом, обоснована возможность использования интегративно-контекстной модели формирования профессиональной компетенции, в структуру которой органично входит иноязычная компонента.

Цифровой и ИИ-подход представляют технологическую основу рефлексии, где усиление субъектной позиции курсанта к собственной деятельности обеспечивается через цифровую среду, тренажеры, ИИ-диагностику и мониторинг [11, с. 80–84].

С целью обосновать методологию формирования иноязычной компоненты профессиональных компетенций морских специалистов в интегральной образовательной среде вуза на базе блока дисциплин общепрофессионального цикла подготовки морских специалистов, преподаваемых в университете на английском языке, мы решали следующие задачи: определение принципов, структуры, логики построения и условий реализации модели.

Для получения достоверного и обоснованного результата придерживались ряда методологических принципов. Как иноязычная компонента интегрирует широкий спектр профессиональных компетенций, так и языковое и профессиональное содержание должно интегрироваться в единые образовательные блоки, где важна контекстуализация в реальных и имитационных ситуациях, в том числе с учетом предметной деятельности, специальности и направления подготовки, а также социальных и психологических контекстов. Принцип технологичности и стандартизации предполагает возможность воспроизведения полученных результатов в разных условиях, а способствовать реализации поможет принцип обоснованной цифровизации и применения современных образовательных технологий, неразрывно связанный с принципом вариативности и персонализации образовательных траекторий. Важным направлением, способствующим учету множества факторов и перспектив, стал принцип нелинейности и многовариантности образовательных траекторий, тесно связанный с другим – субъектности и развития профессиональной самоорганизации. Невозможно формировать иноязычную компоненту через простую трансляцию знаний, воспроизводство грамматических упражнений. Необходимо развивать у курсанта способности самостоятельно организовывать свою иноязычную подготовку, вникать в суть контекстов на иностранном языке. Модель предусматривает задания и формы, стимулирующие самопроцессы (самопланирование, самоконтроль и др.), рефлексию и адаптивное поведение в профессиональных ситуациях. В ней нашла воплощение и гибридная модель, обеспечивающая переход от потребления знаний к целенаправленному профессиональному росту [11, с. 80–84]. Контекстуализация (или принципы интеграции языкового и профессионального содержания [12, с. 162–175]) моделирования предметного и социального содержания труда и интеграции через три контекста (предметный, социальный и психологический) позволяет обеспечивать широкий спектр коммуникативных задач профессиональной деятельности.

Методологическая модель формирования иноязычной компоненты профессиональных компетенций морских специалистов в интегральной образовательной среде морского университета представляет собой двухуровневую систему. Она включает матричную структуру, которая выступает в качестве теоретического ядра и описывает взаимосвязи структурных, функциональных и деятельностных элементов, и процессно-линейную структуру, фиксирующую этапы реализации матричной модели в образовательной практике, которая логически и структурно включена в матричную через последовательность деятельностных блоков (показано стрелками на схеме).

В основе построения базовой методологической модели лежат общие принципы процессного и структурно-функционального подхода к описанию педагогических систем и опыт моделирования процесса формирования умений профессиональной самоорганизации [13, с. 93–99], которые обоснованно внедрены в логику исследования, в том числе через включение гибридной модели, обеспечивающей переход от потребления знаний к целенаправленному профессиональному росту [11].

Основная модель представляет собой матричную систему, в которую включены функциональные (определяющие виды деятельности) и структурные (определяющие этапы процесса) компоненты. На пересечении функциональных и структурных компонентов как отражение характеристик деятельности появляются деятельностные блоки. Регулирование процесса обеспечивается через механизмы управления. Цикличность процесса отражена через обратную связь от элемента «внесение корректив» к элементу «диагностика».

Структурные компоненты модели отражают этапы процесса формирования иноязычной компоненты и выступают в качестве оснований для построения деятельностных блоков. В модели выделяются четыре структурных компонента.

1. Информационно-диагностический направлен на выявление исходного уровня иноязычной компоненты и самоорганизации обучающихся, расширение их информационного пространства и определение противоречий между желаемым и наличным уровнем иноязычной подготовки. На уровне деятельностных блоков компонент реализуется через диагностику иноязычной компоненты (на пересечении с проектировочно-конструктивным компонентом); расширение информационного пространства (поиск информации, документов, межкультурных контекстов) (на пересечении с коммуникативно-гностическим компонентом); определение противоречий между желаемым и наличным уровнем иноязычной подготовки (на пересечении с мотивационно-организационным компонентом).

2. Программно-целевой обеспечивает формулирование целей иноязычной подготовки для конкретных профессиональных задач, проектирование индивидуальных планов развития и формирование программы самоорганизации иноязычной подготовки. На уровне деятельностных блоков реализует целеполагание (цели иноязычной подготовки для конкретных профессиональных задач) (на пересечении с проектировочно-конструктивным компонентом); самопроектирование (индивидуальный план развития иноязычной компоненты) (на пересечении с коммуникативно-гностическим компонентом); самопрограммирование (программа самоорганизации иноязычной подготовки) (на пересечении с мотивационно-организационным компонентом).

3. Операционально-деятельностный компонент обеспечивает планирование учебной деятельности по отработке иноязычных навыков, работу с профессиональными документами, терминами и коммуникативными задачами, а также организацию учебно-профессиональной деятельности в формате симуляций, ролевых игр, кейс-стади и проектов с иноязычной коммуникацией. На уровне деятельностных блоков реализует планирование (планирование учебной деятельности по отработке иноязычных навыков) (на пересечении с проектировочно-конструктивным компонентом); отработку инструментария (работа с документами, терминами, коммуникативными задачами) (на пересечении с коммуникативно-гностическим компонентом); учебно-профессиональную деятельность (симуляции, ролевые игры, кейс-стади, проекты с иноязычной коммуникацией) (на пересечении с мотивационно-организационным компонентом).

4. Рефлексивно-коррекционный компонент обеспечивает мониторинг уровня владения иноязычной компонентой, анализ ошибок, успехов и стратегий, а также коррекцию индивидуальных траекторий формирования иноязычной компоненты. На уровне деятельностных блоков реализует самоконтроль (мониторинг своего уровня владения иноязычной компонентой) (на пересечении с проектировочно-конструктивным компонентом); самоанализ (анализ ошибок, успехов, стратегий) (на пересечении с коммуникативно-гностическим компонентом); внесение корректив (коррекция индивидуальных траекторий, возврат к диагностике) (на пересечении с мотивационно-организационным компонентом).

Функциональные компоненты модели отражают связи и логику между основными структурными элементами в процессе активного погружения в интегральную среду университета, а также виды деятельности, реализующие структурные компоненты, и выступают в качестве оснований для формирования деятельностных блоков. В модели выделяются три функциональных компонента:

1. Проектировочно-конструктивный компонент направлен на проектирование индивидуальных траекторий иноязычной подготовки, конструирование содержания, логики и этапов обучающих модулей, организацию структуры онлайн-курса-сопровождения. На пересечении со структурными компонентами формирует деятельностные блоки: диагностика иноязычной компоненты, целеполагание, планирование, самоконтроль.

2. Коммуникативно-гностический компонент обеспечивает коммуникацию в профессиональных ситуациях (симуляции, ролевые игры, проекты), гностические процессы (анализ профессиональных документов, интерпретация терминологии, синтез информации), межкультурные взаимодействия (онлайн-коммуникации с международными партнёрами). На пересечении со структурными

компонентами формирует деятельностные блоки: расширение информационного пространства, самопроектирование, отработка инструментария, самоанализ.

3. Мотивационно-организационный компонент направлен на формирование мотивации к иноязычной подготовке (осознание её необходимости для профессиональной деятельности), организацию самостоятельной работы (работа с онлайн-курсом, выполнение заданий), перевод неосознанных мотивов в осознанные (рефлексия ценности иноязычной подготовки). На пересечении со структурными компонентами формирует деятельностные блоки: определение противоречий, самопрограммирование, учебно-профессиональная деятельность, внесение корректив.

Деятельностные блоки выступают в качестве конкретных элементов деятельности курсантов в процессе формирования иноязычной компоненты. Они, как описано выше, формируются на пересечении структурных и функциональных компонентов и интегрируют содержание, виды деятельности и технологии обучения, обеспечивая целостность процесса формирования иноязычной компоненты. Они отражают линейно-процессуальную последовательность этапов. Вначале реализуется блок информационно-диагностических компонентов: диагностика иноязычной компоненты; расширение информационного пространства (поиск информации о терминологии, документах, межкультурных контекстах); определение противоречий (желаемый и наличный уровень иноязычной подготовки). Далее идет программно-целевой блок: целеполагание (цели иноязычной подготовки для конкретных профессиональных задач); самопроектирование (индивидуальный план развития иноязычной компоненты); самопрограммирование (программа самоорганизации иноязычной подготовки). Следующий этап – операционально-деятельностный, на практике это планирование (учебной деятельности по отработке иноязычных навыков); отработка инструментария (работа с документами, терминами, коммуникативными задачами); учебно-профессиональная деятельность (симуляции, ролевые игры, кейс-стади, проекты с иноязычной коммуникацией). Далее идет рефлексивно-корректировочный блок, который реализуется через самоконтроль (мониторинг своего уровня владения иноязычной компонентой); самоанализ (анализ ошибок, успехов, стратегий); внесение корректив (коррекция индивидуальных траекторий, возврат к диагностике). Цикл замкнулся.

Вариативность и персонализация образовательных траекторий логически включены через понимание того, что представленная схема отражает теоретическую логику, но не является обязательным алгоритмом. Данная линейно-процессуальная схема отражает общую последовательность деятельностных блоков, но на практике возможны отклонения в зависимости от индивидуальных особенностей курсантов, их уровня самоорганизации, языковой и профессиональной подготовки и контекста обучения. Так, не все блоки могут реализовываться в строгой последовательности, но возможна их параллельная реализация, перескоки, возвраты и индивидуальные траектории.

Модель включает следующие механизмы управления: регулятивно-стимулирующий (инициация мотивации, стимулирование самостоятельной работы), организационно-методический (организация занятий, методическое сопровождение), нормативно-коррекционный (нормативная основа, коррекция траекторий).

Формирование иноязычной компетенции предполагает не только непрерывность, мониторинг и корректировку, но, с учетом особенности формируемой компетенции и перспектив постоянного совершенствования профессионального образования на протяжении всей карьеры, и развитие навыков самоорганизации и деятельностной саморегуляции в процессе иноязычной подготовки. Цикличность процесса способствует этим целям. Она обеспечивается через обратную связь от элемента «внесение корректив» (на пересечении рефлексивно-коррекционного и мотивационно-организационного блоков) к элементу «диагностика» (на пересечении информационно-диагностического и проектировочно-конструктивного блоков).

Таким образом, матричная модель интегрирует целевой, содержательный, технологический и оценочный блоки общей педагогической модели, выступая

Рис. 1. Методологическая модель формирования иноязычной компоненты профессиональных компетенций в морском университете

в качестве процессного ядра. Она объединяет эти блоки в единый цикличный процесс. Линейно-процессуальная последовательность деятельностных блоков отражена на схеме стрелками, показывающими логику движения процесса, но на практике возможны вариативность и индивидуальные траектории.

Перед описанием технологии важно уточнить понятие интегральной среды морского университета с целью практического ответа ее запросам. Следующие характеристики выходят на первый план: она направлена на создание условий для комплексного и многогранного развития специалиста, где он нацелен на умение осознавать безграничные просторы возможностей роста и развития, принимать решения, выстраивать траекторию, работать в команде, проявлять лидерские качества и адаптироваться к меняющимся условиям. Это система, в которой теория подкреплена практикой и очевидны междисциплинарные связи. Она не просто объединяет технологии и традиции, но воплощает собой синтез всех элементов обучения, направленный на максимальную эффективность при формировании профессиональных компетенций будущих специалистов и позволяющая учитывать индивидуальные предпочтения и разные форматы обучения.

В ней объединяется обширный информационный блок, включающий электронные ресурсы, обеспечивающие интерактивный доступ, мультимедийные возможности и автоматизацию контроля, и бумажные носители. Это учебно-методические комплексы дисциплин, справочные и библиотечные системы, учебники, методические пособия, базы данных, видео- и аттестационные материалы, электронные курсы, облачные хранилища, чаты, видеоконференции, интерактивные платформы, тренажерные комплексы для судоводителей, механиков и электромехаников, лаборатории и лингафонные кабинеты.

Важное место здесь отводится таким методам, которые усиливают интеграцию и реализуют компетентностный подход системно (например, интегрированные курсы, где общепрофессиональные дисциплины преподаются на иностранном языке), где теория из разных дисциплин объединяется в профессиональные задачи, методы разбора ситуаций, ролевые игры.

Системообразующей характеристикой является постоянное экспертное сопровождение, критерием которого становятся международные конвенции и государственные образовательные стандарты, охватывающие не только требования к содержанию, но и компетенциям, формату оценки. Такая среда мотивирует будущих специалистов изучать профессию, проявлять креативность и развивать самопроцессы. Она направлена на глубокое освоение теории и применение знаний на практике. Важным здесь представляется и поддержка преподавателя, возможности обратной связи и отслеживание прогресса каждого курсанта, в том числе через электронные платформы, что позволяет гибко корректировать учебно-методическое сопровождение, индивидуализировать процесс. Такая среда позволяет формировать индивидуальные образовательные траектории с соблюдением стандартных требований, включать исследовательскую и инновационную деятельность с обеспечением качественного мониторинга процесса и полученных результатов.

Технология формирования иноязычной компоненты профессиональных компетенций морских специалистов, в том числе через комплекс дисциплин, преподаваемых на иностранном языке, логично и комплексно составляет важный элемент интегральной среды университета и представляет собой систему сценариев, алгоритмов, инструментов и механизмов, реализующих представленную методологическую модель. Технология ориентирована на формирование интегральной профессиональной иноязычной компетенции и одновременно на развитие умений профессиональной самоорганизации курсантов.

Этапы технологии и их содержание нашли краткое отражение в методологической модели через последовательность структурных и деятельностных блоков (см. выше), которые предполагают цикличность процесса. Также с учетом вариативности и персонализации образовательного процесса предполагаются индивидуальные траектории и режим прохождения каждого этапа в зависимости от уровня языковой подготовки и самоорганизации курсанта, контекста, этапа обучения, сопутствующих навыков и других факторов.

На каждом этапе предусмотрены свои алгоритмы, их подбор отражает логику этапа и его стратегический акцент: алгоритмы диагностики и мониторинга, целеполагания, планирования, реализации учебно-профессиональной деятельности, контроля, коррекции индивидуальных траекторий и рефлексии. В каждом из них нашли отражение функциональные и структурные элементы, контекст и методически-технический инструментарий, чек-листы и программы.

В образовательном процессе используется широкий спектр активности субъектов образовательного процесса, отражающий многоаспектность и учитывающий интегративно-контекстный формат иноязычной деятельности. Это отражено в разнообразии форм, методов, приемов и средств. Наиболее эффективно применяются сценарии с тренажерами, лингафонный кабинет с возможностью выполнения парных и групповых заданий, ролевые игры, в том числе с привлечением голосовых ИИ [14], решение ситуационных задач, работа с документами, выполнение проектов с межкультурными онлайн коммуникациями, учебная исследовательская деятельность и др.

Важными инструментами реализации технологии в условиях преподавания дисциплин общепрофессиональной подготовки на английском языке как погружение в естественные профессиональные условия на этапе обучения стали онлайн-курсы сопровождения на платформе университета, обязательные для каждого. Они позволяют обеспечить индивидуальную траекторию развития профессиональных компетенций с включенной иноязычной компонентой. Ко всем основным элементам программы курсант имеет онлайн-доступ, что позволяет каждому проходить материал в контексте развития самопроцессов [9, с. 106–108].

После аудиторной лекции и практического занятия курсанты изучают в своем темпе видеолекции и презентации с аудиосопровождением к каждому слайду, если необходимо уточнить терминологию или повторить материал, в том числе с точки зрения языковой практики, изучают документы, прорабатывают видео- и аудиоматериалы. Их задача – изучить каждый блок достаточно, чтоб пройти онлайн-тестирование по изученной теме. При этом тесты формируются из базы вопросов и имеют индивидуальный контент. Курсанты располагают неограниченным временем и доступом к комментариям по каждому вопросу. Это стимулирует будущих офицеров к самостоятельной работе. Если должный балл не набран, прохождение нового теста с элементами уже пройденного придется выполнить вновь после повторного изучения и устранения пробелов в понимании. Только набор достаточного балла позволяет перейти к следующему блоку заданий, который содержит материалы от видеолекции с презентацией до промежуточного тестирования.

Онлайн-курс становится незаменимым инструментом, когда курсанты мотивированы на максимальный эффект при работе на иностранном языке. Ядром стратегии его применения является ориентация на интериоризацию образовательных продуктов и развитие самопроцессов курсантов, из которых формирование умений профессиональной самоорганизации становится одной из базовых задач. Кроме того, такой курс обеспечивает эффективную обратную связь, где преподаватель отслеживает индивидуальную траекторию каждого, при необходимости получает возможность уточнять и комментировать материалы.

При разработке тестирования активно применяются инструменты ИИ, что позволяет значительно расширить возможности индивидуализации обучения, учитывать уровень языковой подготовки, гибко формировать базу сценариев и разнообразных вопросов для тестов с учетом интегративно-контекстного подхода. В рамках преподавания данных дисциплин реализуется исследование педагогических условий для эффективного применения ИИ в мониторинге иноязычной компетенции моряков, что актуально с учетом повышенной конкуренции в морской индустрии и подготовки курсантов к дальнейшим тестированиям и рабочим интервью на иностранном языке в крюинговых компаниях [15, с. 302–305]. С этой целью и для решения множества задач на пути формирования самостоятельности курсантов, изучающих иностранный язык, в университете много лет существует открытое сообщество на английском языке «Морской клуб английского языка» на платформе «ВКонтакте». В нем собраны воедино необходимые для подготовки материалы по широкому спектру направлений, ссылки на конвенции и другие документы, библиотека с доступными морскими электронными и информационными ресурсами, сопутствующие методические пояснения, видеоматериалы, а также развлекательный контент, например, фото курсантов с практики. Платформа вызывает живой интерес, удовлетворяет потребности курсантов в языковом погружении, доступности и возможности общения и обратной связи.

Тренажерная подготовка является логически включенной в образовательные курсы не только для отработки навыков навигационной практики, безопасности и технических работ, но для и качественной коммуникации на иностранном языке в условиях внутрисудового общения, а также коммуникации в рамках судно – судно и судно – берег. Государственные экзамены курсанты сдают, решая профессиональные задачи на тренажерах, в том числе с элементами иноязычной компоненты, логически включенной в процесс квази-профессиональной деятельности, с учетом выполнения роли и сценария [16, с. 139–142].

Механизмы управления (регулятивно-стимулирующий, организационно-методический, нормативно-коррекционный), описанные выше, обеспечивают регуляцию и методическое сопровождение механизмов реализации технологии (диагностики и мониторинга, адаптации траекторий, интеграции через три контекста, рефлексии), обеспечивая целостность и эффективность процесса. Механизмы реализации технологии включают механизм диагностики и мониторинга (ИИ-диагностика и мониторинг уровня иноязычной компоненты и самоорганизации), механизм адаптации траекторий (индивидуализация содержания и технологий), механизм интеграции через три контекста (предметный, социальный, психологический), механизм рефлексии (оценка ценности иноязычной подготовки).

Критериями эффективности технологии являются уровень владения иноязычной компонентой, позволяющей активно участвовать в образовательном процессе (в аудитории и онлайн), усваивать материал общепрофессиональных дисциплин, преподаваемых на иностранном языке. А также иметь достаточный уровень умений профессиональной самоорганизации, чтобы в условиях широких возможностей интегральной среды университета выстроить эффективную траекторию деятельности и обеспечить решение всех поставленных образовательных задач в срок. Ключевыми критериями становятся эффективность учебно-профессиональной деятельности и качество межкультурной коммуникации в процессе и на этапе аттестации. Показателями эффективности выступают результаты аудиторной активности и качества прохождения курсантами сопровождающего курса онлайн, диагностики и мониторинга, результаты симуляций, ролевых игр и проектов, результаты самооценки и рефлексии курсантов, отзывы преподавателей и экспертная оценка международных партнеров (результаты прохождения курсантами интервью и тестирования в крюинговых компаниях на иностранном языке).

Индикаторами уровневых характеристик выступают базовый, продвинутый и профессиональный уровни владения иноязычной компетенцией при решении профессиональных образовательных задач. Количественные и качественные показатели нашли отражение в баллах, рейтингах, активности и успешности курсанта в выполнении коммуникативных и симуляционных заданий, проектов. Индикаторами показателя работы в онлайн-курсе является процент успешного прохождения тестов с учетом количества повторных попыток, времени прохождения модулей. Владение иноязычной профессиональной компетенцией отражает контексты и гибкое реагирование на коммуникативную ситуацию.

Инструменты оценки позволяют не упустить из виду прогресс и неудачи каждого и гибко сопровождать учащегося. Включают тестовые материалы (профессионально ориентированные задания), симуляционные кейсы, в том числе при работе в лингафонном кабинете (система Linco, а также оценка в виртуальной среде). Применение инструментов ИИ при разработке тестового сопровождения и мониторинге (в том числе автоматический анализ ошибок, оценка текстов и речи под экспертным наблюдением преподавателя). Индикаторами также выступают результаты тестирования в онлайн-курсе и показатели умений профессиональной самоорганизации (например, заинтересованность в решении профессионально значимых задач, в том числе и собственного профессионального развития, способность адекватно, полно и разносторонне анализировать собственные действия и состояния, развитые межсубъектные отношения, включенность в общение, взаимодействие, сотрудничество).

Комплекс педагогических условий реализации технологии включает организационные, технологические и методические составляющие. Организационные условия предполагают интеграцию языкового и профессионального содержаний в единые образовательные модули, учебно-методические комплексы, конекстуализацию в имитационных и реальных профессиональных задачах и сценариях с учетом требуемого и наличного уровня языковой подготовки курсантов, стандартизацию и технологичность. Технологические условия учитывают нелинейность и многовариантность образовательных процессов, открывают возможности вариативности и персонализации образовательных траекторий через компьютерное/цифровое сопровождение, включая инструменты ИИ. Методические условия предполагают полноценное и гибкое методическое сопровождение, в том числе сценариев, симуляций и проектов, интегративно-контекстный подход и развитие умений профессиональной самоорганизации.

Разработанная технология формирования иноязычной компоненты и соответствующие учебно-методические комплексы дисциплин «Основы коммуникации судового экипажа», «Управление социально-трудовыми отношениями в судовом экипаже», «Лидерство и навыки работы команды», «Организация и руководство смешанным экипажем» являются авторскими. Они многократно, в течение ряда лет апробированы в процессе преподавания дисциплин общепрофессиональной подготовки на английском языке и отражают накопленный опыт их совершенствования.

Таким образом, проведённое исследование позволило обосновать и разработать методологическую модель формирования иноязычной компоненты профессиональных компетенций морских специалистов в интегральной образовательной среде морского университета и описать технологию её практической реализации. Теоретическая целостность модели отражена в гармоничном объединении матричной структуры с линейно-процессной последовательностью деятельностных блоков, что соотносит логику проектирования с реальной динамикой образовательного процесса и обеспечивает как концептуальную завершённость, так и воспроизводимость в многофакторной среде современного морского университета. Новизна полученных результатов состоит в том, что комплекс общепрофессиональных дисциплин, преподаваемых на английском языке, переосмысливается как пространство реализации интегративной идеи профессионального образования: именно в нём целостно проявляется связь языкового и профессионального содержания, междисциплинарные отношения и возможности интегральной образовательной среды. Это позволяет разработать и обосновать методологическую модель и технологию формирования иноязычной компоненты, гармонично встроенные в существующую систему подготовки морских специалистов.

Разработанная технология формирования иноязычной компоненты, включающая систему сценариев, алгоритмов, инструментов и механизмов, демонстрирует потенциал комплексного решения задач интеграции языкового и профессионального содержания, развития умений профессиональной самоорганизации и обеспечения соответствия подготовки требованиям международных и национальных стандартов. Существенным ресурсом технологии является многолетний опыт реализации комплекса общепрофессиональных дисциплин на английском языке в русскоязычном морском вузе и последовательное совершенствование учебно-методических материалов и сценариев работы. В этом комплексе дисциплин находит практическое воплощение интегративная идея образовательной среды университета: создаётся устойчивая междисциплинарная связь между языковой и профессиональной подготовкой, что позволяет логично использовать возможности среды и вписывать в неё предложенную модель и технологию.

Результаты исследования позволяют сформулировать следующие выводы и значимые положения.

Во-первых, интеграция иноязычной компоненты в структуру профессиональных компетенций моряков должна осуществляться не как дополнение к языковой подготовке, а как элемент целостной технологии профессионального образования, опирающейся на интегральную образовательную среду.

Во-вторых, использование матричной модели с процессной последовательностью деятельностных блоков обеспечивает прозрачность и управляемость развитием иноязычной компоненты, в том числе через механизмы диагностики, адаптации траекторий и рефлексии.

В-третьих, опора на комплекс дисциплин, преподаваемых на английском языке, позволяет превратить язык из объекта изучения в инструмент профессиональной коммуникации и интеграции в международную морскую индустрию.

В-четвёртых, вариативность и персонализация образовательных траекторий, поддержанные цифровыми и ИИ-инструментами, создают условия для развития у курсантов умений профессиональной самоорганизации и повышения эффективности учебно-профессиональной деятельности.

Перспективы дальнейшего развития темы связаны с расширением эмпирической базы и проведением сравнительных исследований эффективности предложенной технологии в различных морских вузах и на разных комплексах дисциплин, преподаваемых на иностранном языке. Представляется важным уточнение педагогических условий интеграции ИИ-инструментов в мониторинг иноязычной компетенции моряков, а также разработка новых сценариев симуляционной и проектной деятельности, ориентированных на реальные запросы морской индустрии и подготовку курсантов к профессиональным тестированиям и интервью на иностранном языке.

Целевой аудиторией статьи являются преподаватели и методисты морских университетов, отвечающие за иноязычную и общепрофессиональную подготовку, руководители образовательных программ и центров тренажёрной подготовки, а также исследователи в области методологии профессионального образования, заинтересованные в проектировании интегральных образовательных сред и технологий формирования многоязычной профессиональной коммуникации в составе международных экипажей.

Библиографический список

1. Аксенова Л.Н., Морозова И.В. *Методология профессионального образования:* учебно-методическое пособие для магистрантов специальности 1.08.80.03 «Теория и методика профессионального образования». Минск: БНТУ, 2015.
2. Писаренко В.И. Педагогические модели: типология и особенности. *Проблемы современного образования*. 2024; № 1: 58–76. DOI: 10.31862/2218-8711-2024-1-58-76.
3. Илакавичус М.Р., Душкин А.С., Мещерякова Е.И. и др. *Методология и технология профессионального образования*: учебник. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2023.
4. Бегидова С.Н., Джабатырова Б.К., Бегидов В.С. Проектирование образовательных технологий. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2020; № 8 (151): 4–8.
5. Калинина Т.В. Методическая модель формирования умений информационно-аналитической деятельности у студентов специализированных вузов в процессе обучения иностранному языку. *Социально-экономические явления и процессы*. 2014; Т. 9, № 11: 228–234.
6. Локтюшина Е.А. Системный подход как основа проектирования иноязычной подготовки в профессиональных целях. *Современные коммуникации: Язык. Человек. Общество. Культура*. Екатеринбург: ООО «Издательство УМЦ УПИ», 2014: 134–141.
7. Левичева С.В. Особенности реализации междисциплинарного проектного подхода к обучению иностранному языку студентов технических вузов. *Успехи гуманитарных наук*. 2020; № 1: 14–19.
8. Filonenko V.A. Synergetic approach to cadets' competencies development through AI integration. *Scientific research of the SCO countries: synergy and integration: Proceedings of the International Science Conference*. Beijing: Scientific publishing house Infinity, 2026: 56–61. DOI: 10.34660/INF.2026.57.84.133.
9. Тенищева В.Ф., Филоненко В.А., Кузнецова Ю.С. Профессиональная самоорганизация в иноязычной подготовке морского специалиста. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 106–108. DOI 10.24412/1991-5497-2021-287-106-108.
10. Тенищева В.Ф. *Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2008.
11. Филоненко В.А., Тенищева В.Ф. Профессиональная самоорганизация в условиях интеграции искусственного интеллекта. *Мир науки, культуры, образования*. 2026; № 1 (116): 80–84. DOI: 10.24412/1991-5497-2026-1116-80-84.
12. Алмазова Н.И., Халяпина Л.П. Конвергенция принципов контекстного и предметно-языкового обучения как методологическая основа иноязычной подготовки студентов нелингвистических вузов. *Вестник МГПУ*. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2024; № 4 (56): 162–175. DOI: 10.24412/2076-913X-2024-456-162-175.
13. Филоненко В.А., Петьков В.А. Моделирование процесса формирования умений профессиональной самоорганизации у будущих педагогов. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия 3: Педагогика и психология. 2014; № 3 (143): 93–99.

14. Filonenko V.A., Tenishcheva V.F., Smirnov I.O. et al. Practice and prospects of seafarer simulation training in foreign communication competence. *E3S Web of Conferences*. St. Petersburg: EDP Sciences, 2023; Vol. 460: 05037. DOI: 10.1051/e3sconf/202346005037.
15. Филоненко В.А., Тенищева В.Ф. Подготовка моряков к эффективной деятельности в современных условиях социально-трудовых отношений. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6 (97): 302–305. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-302-305.
16. Филоненко В.А., Тенищева В.Ф., Петьков В.А. Проектирование имитационных тренингов на тренажере при обучении морскому английскому языку. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика и психология. 2020; № 2 (258): 139–145.

References

1. Aksenova L.N., Morozova I.V. *Metodologiya professional'nogo obrazovaniya:* uchebno-metodicheskoe posobie dlya magistrantov special'nosti 1.08.80.03 «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya». Minsk: BNTU, 2015.
2. Pisarenko V.I. Pedagogicheskie modeli: tipologiya i osobennosti. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2024; № 1: 58-76. DOI: 10.31862/2218-8711-2024-1-58-76.
3. Ilakavichus M.R., Dushkin A.S., Mescheryakova E.I. i dr. *Metodologiya i tehnologiya professional'nogo obrazovaniya*: uchebnik. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij universitet MVD Rossii, 2023.
4. Begidova S.N., Dzhabatyrova B.K., Begidov V.S. Proektirovanie obrazovatel'nyh tehnologij. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2020; № 8 (151): 4-8.
5. Kalinina T.V. Metodicheskaya model' formirovaniya umenij informacionno-analiticheskoj deyatel'nosti u studentov specializirovannyh vuzov v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Social'no-`ekonomicheskie yavleniya i processy*. 2014; T. 9, № 11: 228-234.
6. Loktyushina E.A. Sistemnyj podhod kak osnova proektirovaniya inoyazychnoj podgotovki v professional'nyh celyah. *Sovremennye kommunikacii: Yazyk. Chelovek. Obschestvo. Kul'tura*. Ekaterinburg: OOO "Izdatel'stvo UMC UPI", 2014: 134-141.
7. Levicheva S.V. Osobennosti realizacii mezhdisciplinarnogo proektnogo podhoda k obucheniyu inostrannomu yazyku studentov tehnicheskih vuzov. *Uspehi gumanitarnyh nauk*. 2020; № 1: 14-19.
8. Filonenko V.A. Synergetic approach to cadets' competencies development through AI integration. *Scientific research of the SCO countries: synergy and integration: Proceedings of the International Science Conference*. Beijing: Scientific publishing house Infinity, 2026: 56-61. DOI: 10.34660/INF.2026.57.84.133.
9. Tenischeva V.F., Filonenko V.A., Kuznecova Yu.S. Professional'naya samoorganizaciya v inoyazychnoj podgotovke morskogo specialista. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 106-108. DOI 10.24412/1991-5497-2021-287-106-108.
10. Tenischeva V.F. *Integrativno-kontekstnaya model' formirovaniya professional'noj kompetencii: special'nost' 13.00.01 "Obschaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya".* Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2008.
11. Filonenko V.A., Tenischeva V.F. Professional'naya samoorganizaciya v usloviyah integracii iskusstvennogo intellekta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026; № 1 (116): 80-84. DOI: 10.24412/1991-5497-2026-1116-80-84.
12. Almazova N.I., Halyapina L.P. Konvergenciya principov kontekstnogo i predmetno-yazykovogo obucheniya kak metodologicheskaya osnova inoyazychnoj podgotovki studentov nelingvisticheskih vuzov. *Vestnik MGPU*. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2024; № 4 (56): 162-175. DOI: 10.24412/2076-913X-2024-456-162-175.
13. Filonenko V.A., Pet'kov V.A. Modelirovanie processa formirovaniya umenij professional'noj samoorganizacii u buduschih pedagogov. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2014; № 3 (143): 93-99.
14. Filonenko V.A., Tenishcheva V.F., Smirnov I.O. et al. Practice and prospects of seafarer simulation training in foreign communication competence. *E3S Web of Conferences*. St. Petersburg: EDP Sciences, 2023; Vol. 460: 05037. DOI: 10.1051/e3sconf/202346005037.
15. Filonenko V.A., Tenischeva V.F. Podgotovka moryakov k `effektivnoj deyatel'nosti v sovremennyh usloviyah social'no-trudovyh otnoshenij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97): 302-305. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-302-305.
16. Filonenko V.A., Tenischeva V.F., Pet'kov V.A. Proektirovanie imitacionnyh treningov na trenazhere pri obuchenii morskomu anglijskomu yazyku. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2020; № 2 (258): 139-145.

Статья поступила в редакцию 17.07.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-264-268

Zhao Yimo, *Doctor of Education, University Teacher, Northeast Agricultural University (Harbin, China), E-mail: zhaoyimo@neau.edu.cn*

GENERATIVE AI AS A FACTOR OF EMPATHIC COMMUNICATION OF OUTSTANDING CHINESE TRADITIONAL CULTURAL HERITAGE. The article examines generative artificial intelligence as a mediated instrument for empathic communication of outstanding Chinese traditional cultural heritage. In contrast to a purely theoretical interpretation, the study combines critical literature analysis with a qualitative case-oriented comparison of three publicly documented Chinese digital heritage projects: Digital Dunhuang, the Digital Library Cave co-created by Dunhuang Academy and Tencent, and Baidu Baike AI Intangible Cultural Heritage Museum. Empathic communication is operationalized not as machine empathy, but as a measurable communicative outcome that includes contextual understanding, affective involvement, dialogic agency, cultural specificity and transition to further cultural participation. The article shows that generative AI can support semantic adaptation, multimodal representation and participatory narrative work only under conditions of source traceability, expert and community verification, transparent labeling of generated content and critical control over cultural homogenization, commercialization and ideological filtering.

Keywords: **generative artificial intelligence, Chinese traditional culture, cultural heritage, empathic communication, digital museum, Digital Dunhuang, intangible cultural heritage, human-AI interaction**

Fund Project: Special Project of the Ministry of Education Humanities and Social Sciences Research (College Counselor Research) (25JDSZ3200) – General Project of the 2024 Higher Education Science Research Planning Project of the China Association of Higher Education, "Research on the Dynamic Development Trajectory of College Counselors' Work Effectiveness and Its Influencing Mechanisms Based on Student Evaluations" (24FD0416)

Чжао Имо*, д-р пед. наук, преп., Северо-Восточный сельскохозяйственный университет, г. Харбин, E-mail: zhaoyimo@neau.edu.cn*

ГЕНЕРАТИВНЫЙ ИИ КАК ФАКТОР ЭМПАТИЙНОЙ КОММУНИКАЦИИ ВЫДАЮЩЕГОСЯ КИТАЙСКОГО ТРАДИЦИОННОГО КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ

В статье рассматривается генеративный искусственный интеллект как инструментально опосредованный фактор эмпатийной коммуникации выдающегося китайского традиционного культурного наследия. В отличие от отвлеченно-теоретического подхода, исследование соединяет критический анализ литературы с качественным кейс-ориентированным сопоставлением трех публично документированных китайских проектов цифрового наследия: Digital Dunhuang, Digital Library Cave, созданного Дуньхуанской академией совместно с Tencent и AI-музеем нематериального культурного наследия Baidu Baike. Эмпатийная коммуникация операционализируется не как «эмпатия машины», а как измеримый коммуникативный результат, включающий контекстуальное понимание, эмоциональную вовлеченность, диалоговую субъектность пользователя, культурную специфичность и переход к дальнейшему культурному участию. Доказывается, что генеративный искусственный интеллект (ИИ) способен поддерживать семантическую адаптацию, мультимодальную репрезентацию и со-создание нарратива только при условии источниковой прослеживаемости, экспертной и общественной верификации, маркировки сгенерированного контента и критического контроля над рисками гомогенизации, коммерциализации и идеологической фильтрации.

Ключевые слова: **генеративный искусственный интеллект, китайская традиционная культура, культурное наследие, эмпатийная коммуникация, цифровой музей, Digital Dunhuang, нематериальное культурное наследие, взаимодействие человека и ИИ**

Специальное задание в рамках гуманитарных и социальных исследований Министерства образования КНР (исследования по работе университетских кураторов) (25JDSZ3200) – Общий проект планового научного исследования в области высшего образования Китайской ассоциации высшего образования на 2024 год, «Исследование динамической траектории развития эффективности работы университетских кураторов и механизмов её влияния на основе оценок студентов» (24FD0416)

Цифровая трансформация культуры уже не ограничивается переводом музейных фондов, архивов, памятников и нематериальных практик в электронные каталоги. На современном этапе она меняет сам способ встречи человека с наследием: пользователь ожидает не только доступа к изображению предмета, но и объяснения, диалога, персонального маршрута, эмоционального включения и возможности продолжить культурное участие за пределами экрана. Для китайского традиционного наследия эта задача особенно сложна, поскольку его смысл часто связан с иероглифической письменностью, каллиграфической формой, ритуальной этикой, конфуцианскими категориями, региональными практиками и живыми линиями передачи нематериального знания.

Международная рамка охраны наследия подчеркивает, что сохранение невозможно свести к физической консервации объекта. Конвенция ЮНЕСКО 2003 г. связывает охрану нематериального культурного наследия с выявлением, документированием, исследованием, передачей и ревитализацией [1]. Хартия ИКОМОС об интерпретации наследия требует доказательной основы, инклюзивности, уважения к различным сообществам и прозрачности интерпретационных процедур [2]. Следовательно, цифровая медиация культурного наследия должна отвечать одновременно трем требованиям: достоверности, доступности и культурной ответственности.

Генеративный искусственный интеллект обещает усилить эти процессы: он способен создавать адаптивные тексты, синтезировать изображения и аудиовизуальные сценарии, поддерживать диалоговые интерфейсы, переводить сложный материал на язык разных аудиторий и моделировать участие пользователя в культурном нарративе. Однако именно в области наследия такая способность порождает особую опасность: внешне убедительная генерация может заменить источниковую достоверность эстетической убедительностью, а культурная сложность может быть сведена к узнаваемому набору декоративных мотивов.

Актуальность исследования определяется противоречием между высоким коммуникативным потенциалом генеративного искусственного интеллекта и недостаточной разработанностью критериев его ответственного применения к китайскому традиционному культурному наследию. В существующих публикациях подробно обсуждаются цифровые музеи, интеллектуальные музейные системы и возможности AI-generated content, однако понятие эмпатийной коммуникации часто остается метафорой, а не операциональной категорией [3–17].

Цель исследования состоит в уточнении того, при каких условиях генеративный искусственный интеллект может способствовать эмпатийной коммуникации выдающегося китайского традиционного культурного наследия. Для достижения этой цели поставлены следующие задачи исследования: определить содержание понятия «эмпатийная коммуникация» в цифровой среде; выявить китайскую культурную специфику такой коммуникации; сопоставить реальные китайские цифровые проекты; предложить критерии оценки эмпатийного эффекта; обозначить риски и условия ответственного применения генеративного искусственного интеллекта.

Объектом исследования выступает цифровая коммуникация китайского традиционного культурного наследия. Предметом исследования являются возможности и ограничения генеративного искусственного интеллекта как медиатора эмпатийного понимания, участия и интерпретации.

Научная новизна исследования состоит в разработке операциональной рамки для оценки AI-опосредованной эмпатийной коммуникации китайского наследия, соединяющей теоретические критерии, критическую литературу и анализ конкретных китайских кейсов. Работа не претендует на открытие новой области human-centred AI. Ее новизна имеет более ограниченный характер и связана с переводом общего понятия эмпатийной коммуникации в совокупность параметров, которые можно применять при анализе цифровых культурных проектов.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в уточнении содержания эмпатийной коммуникации применительно к цифровому культурному наследию. Эмпатия рассматривается не только как эмоциональная реакция пользователя, но и как способность воспринимать иную культурную перспективу, сохраняя ее историческую дистанцию, ценностную специфику и связь с источником. Практическая значимость результатов исследования связана с возможностью использовать предложенные критерии при разработке и оценке цифровых музеев, интерактивных платформ, AI-экскурсий и образовательных проектов. Эти критерии позволяют оценивать не только технологическую новизну проекта, но и его источниковую обоснованность, культурную конкретность, способность поддерживать осмысленное участие пользователя и риски упрощения наследия.

Методология исследования имеет качественный теоретико-прикладной характер. В отличие от сугубо умозрительной модели, здесь применяется кейс-ориентированный сравнительный анализ. Отбор кейсов осуществлялся по четырем критериям: публичная документированность проекта; связь с китайским традиционным или нематериальным культурным наследием; наличие цифровой, AI- или интерактивной медиации; возможность оценить коммуникативную функцию проекта, а не только технологическую новизну.

В качестве эмпирически ориентированных материалов выбраны три кейса. Первый – Digital Dunhuang, представляющий инфраструктуру цифровых ресурсов Дуньхуанской академии: цифровые коллекции, открытые материалы, трехмерные и визуальные данные, научно-образовательные интерфейсы. Второй – Digital Library Cave, созданный Дуньхуанской академией совместно с Tencent; проект использует игровые технологии, фотореалистическую реконструкцию и интерактивное погружение в историю пещеры-библиотеки Могао. Третий – AI-музей нематериального культурного наследия Baidu Baike, публично представленный как платформа с AI-аватарами наследников традиционных ремесел и интерактивным доступом к нематериальному наследию.

Сравнение проводится не по коммерческой успешности и не по количеству просмотров, а по коммуникативным параметрам: источниковой опоре, степени мультимодальности, возможности диалога или участия, сохранения культурной специфики, рисков редукции, симуляции и коммерциализации. Такой подход позволяет избежать неопределенности методологии: сравниваются не «все цифровые музеи вообще», а конкретные способы AI- и цифровой медиации культурного смысла.

Ограничение исследования состоит в том, что оно не включает собственный опрос пользователей и не измеряет эмпатию экспериментально. Поэтому выводы имеют характер аналитической рамки и проектных рекомендаций. Вместе с тем статья устраняет главный недостаток чисто теоретического подхода: она связывает понятия эмпатийной коммуникации, AI-медиации и культурной ответственности с наблюдаемыми параметрами реальных проектов.

Теоретическая рамка: от интерпретации к эмпатийной коммуникации

Понятие эмпатийной коммуникации не следует понимать как утверждение, будто машина обладает сознанием, переживанием или культурной памятью. Генеративная модель не «сочувствует» посетителю и не имеет собственного культурного опыта. Поэтому эмпатия в данном исследовании определяется не как свойство ИИ, а как результат коммуникативной ситуации, в которой пользователь начинает лучше понимать исторический контекст, символическую структуру и человеческое измерение наследия, ощущает личную вовлеченность и получает возможность осмысленного продолжения взаимодействия.

Такое определение опирается на теорию интерпретации наследия Ф. Тилдена: интерпретация не является простым сообщением фактов, она должна связывать объект с опытом адресата, раскрывать целостный смысл и пробуждать дальнейшее размышление [3]. В исследованиях исторической эмпатии в музее также подчеркивается двойная природа этого процесса: контекстуализация должна соединяться с эмоциональным вовлечением, но не подменяться сентиментальной реакцией [6]. Следовательно, эмпатийная коммуникация наследия включает когнитивное, аффективное и деятельностное измерения.

Критическая теория наследия помогает избежать наивности. Л. Смит показала, что наследие не является нейтральной совокупностью объектов: оно конструируется через дискурсы, институты и практики авторизации [4]. Д. Харви рассматривал наследие как исторически изменчивый процесс, а не только как набор памятников прошлого [5]. Эти подходы важны для цифровой среды: если генеративный ИИ обучается на уже авторизованных и неравномерных данных, он может усиливать доминирующий дискурс, исключая локальные, региональные, ремесленные или альтернативные голоса.

Для китайского наследия проблема усложняется государственно-институциональной рамкой. Документ 2017 г. о наследовании и развитии выдающейся традиционной китайской культуры прямо связывает традицию с культурной уверенностью, национальной идентичностью и «созидательной трансформацией» [9]. Документ 2022 г. о национальной стратегии цифровизации культуры ставит задачу формирования культурной цифровой инфраструктуры и системы культурных данных [10]. Эти документы важны как ресурс цифровой мобилизации, но для научного анализа они должны рассматриваться и как нормативные рамки, задающие допустимые цели, языки описания и границы публичной интерпретации наследия.

Китайская специфика AI-медиации наследия

Главная слабость универсальных разговоров об AI for heritage состоит в том, что они нередко игнорируют культурную форму материала. Китайское наследие не может быть адекватно передано только через перевод смыслов на современный международный язык музея. Оно требует сохранения особой связи знака, жеста, ритуала, этики и исторической памяти.

Во-первых, иероглифическое письмо и каллиграфия соединяют семантическое, визуальное и телесное измерения. Знак не является только носителем значения: важны порядок черт, ритм кисти, пустота, плотность туши, школа письма, отношение между графической формой и морально-эстетическим воспитанием. Генеративная система, создающая «китайский стиль», но не различающая эти уровни, производит не интерпретацию, а декоративную имитацию.

Во-вторых, конфуцианские категории 礼 (li), 仁 (ren), 孝 (xiao), а также даосские и буддийские понятия 道 (dao), 气 (qi), 空 (kong) плохо переводятся одним словом. Эмпатийная коммуникация должна не сглаживать непереводимость, а объяснять ее: пользователь должен видеть, что культурный смысл существует в сети ритуальных, этических и исторических отношений.

В-третьих, нематериальное наследие Китая – опера, ремесла, чайная культура, традиционная медицина, праздничные практики, местные формы искусства – существует через живое мастерство и передачу от человека к человеку. Поэтому AI-аватар наследника может быть полезным педагогическим интерфейсом, но не должен подменять реального носителя традиции и экономические условия сохранения ремесла.

В-четвертых, китайское наследие часто встроено в политический дискурс культурной уверенности, национального возрождения и международной культур-

Таблица 1

Операционализация эмпатийной коммуникации в AI-опосредованной среде

Измерение	Наблюдаемые показатели	Способ фиксации	Антииндикаторы
Контекстуа ьное понимание	Пользователь объясняет время, место, функцию, символику объекта; различает факт, гипотезу и реконструкцию	Контрольные вопросы, анализ диалога, короткое пост-задание	Красивый пересказ без источников; смешение эпох, школ, регионов
Аффективное вовлечение	Возникает интерес, удивление, уважение к трудоемкости практики; эмоция связана с пониманием, а не только с эффектной картинкой	Самоотчет, интервью, семантическая шкала интереса и доверия	Сентиментальная реакция без знания; экзотизация и декоративный восточный шаблон
Диалоговая субъектность	Пользователь задает уточняющие вопросы, выбирает маршрут, сравнивает интерпретации, видит источники	Логика вопросов, глубина уточнений, переходы к источникам	Пассивное потребление; интерфейс не показывает происхождение ответа
Культурная специфичность	Сохраняются термины 礼, 仁, 道, 气, особенности каллиграфии, ритуала, ремесла и локальной традиции	Экспертная проверка, глоссарий, наличие оригинальных терминов	Универсальная «азиатская» эстетика; потеря иероглифической и ритуальной семантики
Переход к участию	Пользователь хочет посетить музей, прочитать источник, изучить технику, поддержать ремесленника или продолжить обучение	Поведенческие намерения, клики на маршруты, запись на событие	Краткий развлекательный эффект без дальнейшего культурного действия

ной коммуникации. Это не делает цифровые проекты ненаучными, но требует критической честности: исследователь должен различать культурную ценность, институциональную задачу и возможные ограничения публичной интерпретации.

Кейс-анализ китайских цифровых проектов

Для проверки предложенной рамки рассмотрим три проекта, различающихся по типу данных, медиации и степени близости к генеративному ИИ. Их сопоставление показывает, что эмпатийная коммуникация возникает не из самого факта использования ИИ, а из качества связи между источниками, интерфейсом, пользователем и экспертной ответственностью.

Digital Dunhuang показывает, что ответственная AI-коммуникация начинается не с генерации, а с качественного корпуса данных. Официальное описание проекта подчеркивает комплексную цифровую коллекцию, обработку, хранение и распространение материалов Дуньхуанских гротов, включая изображения, видео, 3D-данные и текстовые ресурсы [11]. С точки зрения эмпатийной коммуникации это базовый слой доверия: генеративная система может адаптировать объяснение только тогда, когда она связана с проверяемыми источниками.

Digital Library Cave демонстрирует следующий уровень: источниковые данные превращаются в интерактивный опыт. Tencent описывает проект как гиперпространственный participatory museum, созданный совместно с Дуньхуанской академией, где игровые технологии помогают реконструировать исторические сцены пещеры-библиотеки и представить более 60 000 связанных культурных реликвий [12]. Здесь сильна мультимодальность: пользователь не просто читает описание, а перемещается в реконструированной среде, встречает исторические фигуры, видит артефакты и временные слои. Однако именно здесь нужна строгая маркировка: что является документированным фактом, что – реконструкцией, что – художественным интерфейсным приемом.

AI-музей нематериального культурного наследия Baidu Baike ближе к теме генеративного ИИ. В публичных сообщениях он представлен как музей, использующий AI-технологии Baidu и AI-generated avatars of heritage artisans для интерактивного знакомства с нематериальным наследием [13]. Этот кейс важен потому, что нематериальное наследие труднее архивировать, чем предмет: оно включает жест, голос, последовательность действий, социальную ситуацию передачи. AI-аватар может расширить доступ, но не должен становиться симулякром мастера. Эмпатийная коммуникация здесь возможна только при видимом участии реальных наследников, прозрачной маркировке сгенерированной речи и возможности перейти к документальным материалам о практике.

Кейс Национального музея Китая показывает более широкий институциональный контекст. Официальное описание цифрового проекта Rhino-Shaped Vessel связывает smart museum с big data, cloud computing, Internet of Things, blockchain и artificial intelligence [8]. Для данной статьи этот пример важен как предупреждение: не всякое упоминание AI означает использование генеративного ИИ. Поэтому корректнее говорить о технологической среде, в которой генеративные инструменты могут быть встроены, но не утверждать их наличие без прямого подтверждения.

Таким образом, китайские проекты демонстрируют разные уровни зрелости: от цифровой источниковой инфраструктуры до immersive-реконструкции и AI-посредничества нематериальных практик. Их общий урок состоит в том, что эмпатийность не рождается автоматически из интерактивности. Она требует источников, понятной авторизации, культурной специфики и возможности для пользователя действовать не только как зритель, но и как соучастник понимания.

Генеративный ИИ: механизмы и границы эмпатийной медиации

На основе теоретической рамки и кейсов можно выделить пять механизмов, через которые генеративный ИИ способен поддерживать эмпатийную коммуникацию. Первый механизм – семантическая адаптация. Сложный материал переводится в объяснения разной глубины: для школьника, туриста, исследователя, иностранного читателя, носителя другой культурной традиции. Однако адаптация не должна упрощать содержание до клише: китайские термины следует сохранять в оригинале, сопровождая их комментарием.

Второй механизм – мультимодальная репрезентация. Китайское наследие часто требует соединения текста, изображения, звука, движения и пространственной ориентации. Опера не объясняется без голоса и жеста; каллиграфия – без движения кисти; архитектура – без маршрута и ритуального расположения; ремесло – без последовательности ручных действий. Генеративный ИИ может создавать вспомогательные визуализации, но они должны быть отделены от документальных изображений.

Третий механизм – диалоговая персонализация. Пользователь может спрашивать: почему в данном сюжете важен лотос; чем отличается буддийская и даосская символика; почему порядок черт меняет восприятие знака; как связаны 礼 и публичный ритуал. Такой диалог усиливает субъектность пользователя, если система показывает источники и допускает незнание там, где данные неполны.

Четвертый механизм – со-создание нарратива. Исследования взаимодействия людей с генеративным ИИ при создании историко-культурных нарративов

Таблица 2

Сравнение кейсов AI- и цифровой медиации китайского наследия

Кейс	Коммуникативный потенциал	Китайская специфика	Риски и ограничения
Digital Dunhuang	Создает источниковую инфраструктуру: цифровые изображения, 3D-ресурсы, открытые материалы, доступ к Могао и научным данным	Дуньхуан как узел Шелкового пути: буддийское искусство, рукописи, многоязычие, межкультурный обмен	Это, прежде всего, архивно-цифровая, а не генеративная система; эмпатийность зависит от последующей интерпретации
Digital Library Cave (Dunhuang Academy + Tencent)	Интерактивная реконструкция, игровая логика, виртуальное присутствие, мультиязычный доступ, погружение в историю пещеры-библиотеки	Работа с рассеянным наследием Дуньхуана, включая артефакты из международных коллекций; важна тема возвращения смысла, а не только изображения	Риск зрелищности: пользователь может запомнить эффект реконструкции лучше, чем статус гипотез и источников
Baidu Baike AI Intangible Cultural Heritage Museum	AI-аватары и интерактивное объяснение ремесел снижают барьер входа для детей, пожилых людей и удаленной аудитории	Нематериальное наследие как живая практика; важны голос мастера, техника, региональная школа и линия передачи	Риск «фальшивой эмпатии»: аватар имитирует присутствие мастера, но не обладает опытом ремесла; требуется маркировка и участие реальных наследников
National Museum of China: smart/digital museum trajectory	Официальные цифровые выставки и smart museum-подход демонстрируют институциональное включение big data, cloud, IoT, blockchain и AI	Национальный музей задает каноническую рамку репрезентации истории Китая и культурной памяти	Публичные материалы подтверждают цифровизацию и AI-компоненты, но не всегда позволяют отделить генеративный ИИ от более широких smart museum-технологий

Рис. 1. Рабочая схема AI-опосредованной эмпатийной коммуникации китайского традиционного наследия (составлено автором)

показывают, что такие системы могут помогать выражать личные и локальные истории, но одновременно демонстрируют ограничения: неточности деталей, смещение культурных признаков и зависимость от знания пользователя [17]. Следовательно, со-создание допустимо как педагогический и интерпретационный режим, но не как производство «новой достоверной истории».

Пятый механизм – рефлексивная обратная связь. ИИ-система должна не только отвечать, но и выявлять непонимание: какие термины вызывают затруднение, где пользователь путает периоды, какие визуальные реконструкции воспринимаются как документальные. Рефлексивная обратная связь отличается от обычной обратной связи тем, что оценивает не удовлетворенность интерфейсом, а изменение понимания культурного смысла.

Критический анализ необходим потому, что генеративный ИИ особенно убедителен именно там, где он может быть неточен. Работа Э. Бендер и соавторов показала риск stochastic parrots: модель способна создавать грамматически и стилистически убедительные тексты, не обладая пониманием и ответственностью за истинность [18]. В культурном наследии это означает возможность убедительной, но ложной атрибуции, смешения школ, эпох, регионов и религиозных контекстов.

Первый риск – фальшивая эмпатия. Диалоговый агент может имитировать заботливый тон, эмоциональное понимание и культурную близость, но его ответ остается статистической генерацией. Поэтому научно корректнее говорить не об «эмпатичном ИИ», а об AI-опосредованной коммуникации, которая может вызывать эмпатийный результат у человека при наличии источников, экспертного контроля и прозрачного дизайна.

Второй риск – гомогенизация культурного знания. Большие модели склонны воспроизводить наиболее частотные и глобально узнаваемые образы. Для китайского наследия это может означать редукцию многообразия к драконам, фонарям, пагодам, тушевым пейзажам и «восточной мудрости». Такая эстетическая гладкость особенно опасна, когда она стирает региональные различия, локальные школы, этническое многообразие и трудовую материальность ремесла.

Третий риск – языковая и датасетная асимметрия. Англоязычные и коммерчески доступные данные часто имеют непропорционально высокий вес в обучающих корпусах. В результате объяснение китайского наследия может быть сформировано через внешнюю оптику, а не через китайские источники, локальные термины и голоса носителей. В этом смысле критика data colonialism К. Кудри и У. Мехиаса применима не только к персональным данным, но и к культурным данным, если они извлекаются, нормализуются и монетизируются без участия сообществ [20].

Четвертый риск – коммерциализация наследия. Платформенные проекты заинтересованы в вовлечении, визуальной привлекательности и масштабируемости. Это не обязательно противоречит просвещению, но может смещать акцент от трудоемкости знания к потреблению образов. В условиях нематериального наследия это особенно чувствительно: ремесло может стать контентом, тогда как социальная и экономическая поддержка мастеров останется за кадром.

Пятый риск – авторизация и политическая фильтрация. Китайская государственная культурная политика создает мощные ресурсы цифровизации, но одновременно задает нормативные рамки представления традиции. Для научной честности следует анализировать, как культурная политика влияет на выбор сюжетов, словарь ценностей, допустимые версии прошлого и способы международной коммуникации. Это не означает отрицания ценности проектов; это означает отказ от некритического цитирования политических документов как нейтральных источников.

Шестой риск – «смерть автора» в цифровой интерпретации. Если пользователь видит только ответ системы, он теряет различие между музейным куратором, мастером, исследователем, государственным документом, коммерческой платформой и генеративной переработкой. Постколониальная критика цифровых архивов, представленная, в частности Р. Рисам, напоминает, что открытость и доступ сами по себе не устраняют неравенства в производстве знания [21]. Поэтому авторство, источник и статус реконструкции должны быть видимыми элементами интерфейса.

Практические рекомендации для ответственного внедрения

Практическая модель внедрения генеративного ИИ в коммуникацию китайского наследия должна быть не набором пожеланий, а управляемым циклом.

Первый этап – создание источникового слоя: музейные каталоги, научные описания, архивные изображения, глоссарии, записи мастеров, сведения о происхождении и статусе объекта. Для генеративной системы этот слой должен работать как retrieval-augmented knowledge base, а не как произвольная память модели.

Второй этап – культурно-экспертная разметка. Необходимо фиксировать оригинальные термины, варианты перевода, степень достоверности, культурно чувствительные зоны, различие между документальным фактом, научной гипотезой и художественной реконструкцией. Для китайского наследия обязательны оригинальное написание ключевых терминов, транскрипция pinyin и краткий комментарий, объясняющий контекст употребления.

Третий этап – дизайн диалога. Интерфейс должен уметь отвечать разным аудиториям, но каждый ответ должен иметь ссылку на источник или пометку о реконструктивном характере. Вопросы пользователя следует использовать не только для персонализации, но и для диагностики понимания: если человек путает династии, религиозные контексты или региональные практики, система должна мягко корректировать интерпретацию.

Четвертый этап – этическая маркировка. Документальные фотографии, 3D-сканы, AI-дорисовки, гипотетические реконструкции, стилизованные изображения и диалоговые ответы должны визуально и текстово различаться. Без такой маркировки генеративный ИИ превращает наследие в поток равноправных образов, где исчезает граница между свидетельством и фантазией.

Пятый этап – экспертно-общественная верификация. В проверке должны участвовать не только технические специалисты и кураторы, но и носители нематериальных практик, региональные эксперты, преподаватели и представители целевых аудиторий. Для ремесленных практик участие мастеров является не декоративным дополнением, а условием культурной субъектности.

Шестой этап – оценка эффективности по операциональным показателям. Количество просмотров, лайков и времени пребывания на платформе не доказывает эмпатийность. Необходимо измерять понимание, доверие, эмоционально-смысловую вовлеченность, качество вопросов, способность отличить рекон-

струкцию от факта и намерение продолжить культурное участие. Эти показатели можно проверять через короткие задания до и после взаимодействия, интервью, анализ диалогов и отслеживание переходов к источникам.

Проведенный анализ показывает, что генеративный ИИ не является самостоятельным культурным субъектом. Его продуктивная роль состоит в расширении форм доступа, объяснения и участия, но только при условии подчинения экспертной, источниковой и этической логике. Поэтому тезис «ИИ – инструмент, а не замена эксперта» сам по себе не является новизной; новизна может возникать лишь тогда, когда описано, как именно инструмент включается в систему верификации, интерпретации и оценки результата.

Сравнение кейсов подтверждает: наиболее сильные проекты не начинаются с генерации. Digital Dunhuang сначала формирует доверенный цифровой корпус; Tencent/Dunhuang превращает источник в интерактивную сцену; Baidu Baike AI ICH Museum пробует интерфейс AI-посредничества для живых ремесленных практик. В каждом случае эмпатийный эффект зависит от того, видит ли пользователь происхождение знания, различает ли документ и реконструкцию, получает ли доступ к культурной сложности, а не только к эффектному образу.

Особенность китайского материала состоит не только в национальной принадлежности объектов, но и в структуре культурного значения: письменность и каллиграфия соединяют знак и жест; конфуцианская традиция связывает этику и ритуал; нематериальное наследие зависит от живой линии передачи; государственная культурная политика задает одновременно ресурсы и ограничения цифровой репрезентации. Именно поэтому универсальная модель AI for heritage должна быть адаптирована к китайскому контексту, а не просто переведена на китайские примеры.

Перспективным направлением дальнейших исследований является эмпирическая проверка предложенной рамки. Например, можно сравнить три группы пользователей: получающих обычный музейный текст, AI-адаптированное объяснение с источниками и мультимодальный диалоговый сценарий с маркировкой реконструкций. Измерение по параметрам табл. 1 позволило бы проверить, действительно ли генеративный ИИ усиливает контекстуальное понимание и культурное участие, а не только повышает кратковременное вовлечение.

Генеративный ИИ может способствовать эмпатийной коммуникации выдающегося китайского традиционного культурного наследия, но не потому, что он сам обладает эмпатией. Его значение состоит в способности создавать условия для человеческого понимания: адаптировать сложный материал, соединять разные модальности, поддерживать диалог, выявлять непонимание и вести пользователя от впечатления к культурному участию.

В статье предложено операциональное понимание эмпатийной коммуникации как результата, включающего контекстуальное понимание, аффективное вовлечение, диалоговую субъектность, культурную специфичность и переход к дальнейшему участию. Эти параметры позволяют отличать эмпатийную коммуникацию от простой эмоциональной стимуляции или визуального развлечения.

Кейс-анализ Digital Dunhuang, Digital Library Cave и Baidu Baike AI Intangible Cultural Heritage Museum показал, что реальные китайские проекты уже создают разные формы цифровой и AI-опосредованной медиации: от источниковой инфраструктуры до интерактивной реконструкции и аватарного представления нематериального наследия. Однако их культурная ценность зависит от прозрачности источников, экспертного контроля, участия носителей традиции и ясного различения факта, гипотезы и генеративной реконструкции.

Ответственное применение генеративного ИИ требует критического отношения к рискам: фальшивой эмпатии, культурной гомогенизации, англоязычной датасетной асимметрии, коммерциализации, политической фильтрации и размывания авторства. Только при таких условиях генеративный ИИ может быть не заменой культурного эксперта, а усилителем человеческой способности понимать, бережно интерпретировать и продолжать живую традицию.

Библиографический список / References

1. *UNESCO. Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Paris, 2003. Available at: https://ich.unesco.org/en/convention
2. *International Council on Monuments and Sites. The ICOMOS Charter for the Interpretation and Presentation of Cultural Heritage Sites*. Quebec, 2008. Available at: https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/interpretation_e.pdf
3. Tilden F. *Interpreting Our Heritage*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1977.
4. Smith L. *Uses of Heritage*. London; New York: Routledge, 2006.
5. Harvey D.C. Heritage Pasts and Heritage Presents: temporality, meaning and the scope of heritage studies. *International Journal of Heritage Studies*. 2001; Vol. 7, № 4: 319–338. DOI: 10.1080/13581650120105534.
6. McCarthy J., Ciolfi L. Place as Dialogue: Understanding and Supporting the Museum Experience. *International Journal of Heritage Studies*. 2008; Vol. 14, № 3: 247–267. DOI: 10.1080/13527250801953736.
7. *National Museum of China. The Digital World of Rhino-Shaped Vessel*. Available at: https://en.chnmuseum.cn/exhibition/exhibition_series/special_exhibitions/202604/t20260401_278962.html
8. 中共中央办公厅, 国务院办公厅. 关于实施中华优秀传统文化传承发展工程的意见. 新华社, 2017-01-25. Available at: https://app.www.gov.cn/govdata/gov/201701/25/398045/article.html
9. 中共中央办公厅, 国务院办公厅. 关于推进实施国家文化数字化战略的意见. 新华社, 2022-05-22. Available at: https://www.gov.cn/zhengce/2022-05/22/content_5691759.htm
10. 敦煌研究院. 数字敦煌. Available at: https://www.e-dunhuang.com/
11. *Tencent. Tencent's Game Technology Brings Mogao Grottoes to Life, Revitalizing Ancient Culture in Immersive Experience*. 2024. Available at: https://www.tencent.com/en-us/articles/2201835.html
12. *CGTN. China Intangible Cultural Heritage: AI-powered museum preserves cultural treasures*. 2024. Available at: https://news.cgtn.com/news/2024-11-16/VHJhbnNjcmlwdDgxODQ1/index.html
13. Yang C., Tengku Wook T.S.M., Rosdi F. Advancing cultural heritage: a decadal review of digital transformation in Chinese museums. *npj Heritage Science*. 2025; Vol. 13, Article 189. DOI: 10.1038/s40494-025-01714-x.
14. Wang S., Duan Y., Yang X., Cao C., Pan S. "Smart Museum" in China: From technology labs to sustainable knowledgescapes. *Digital Scholarship in the Humanities*. 2023; Vol. 38, № 3: 1340–1358. DOI: 10.1093/llc/fqac097.
15. He Z., Su J., Chen L., Wang T., LC R. "I Recall the Past": Exploring How People Collaborate with Generative AI to Create Cultural Heritage Narratives. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*. 2025; Vol. 9, № 2, Article CSCW108: 1–30. DOI: 10.1145/3711006.
16. Bender E.M., Gebru T., McMillan-Major A., Shmitchell S. On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*. New York: ACM, 2021: 610–623. DOI: 10.1145/3442188.3445922.
17. Couldry N., Mejias U.A. *The Costs of Connection: How Data Is Colonizing Human Life and Appropriating It for Capitalism*. Stanford: Stanford University Press, 2019. DOI: 10.1515/9781503609754.
18. Risam R. *New Digital Worlds: Postcolonial Digital Humanities in Theory, Praxis, and Pedagogy*. Evanston: Northwestern University Press, 2018.

Статья поступила в редакцию 11.07.26

УДК 378.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-268-272

***Voevoda E.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of International Relations (University) (Moscow, Russia), E-mail: elenavoevoda@yandex.ru*

***Han Xueying**, postgraduate, Moscow State Institute of International Relations (University) (Moscow, Russia), E-mail: 1824123927@qq.com*

INTEGRATION OF INTERNATIONAL STUDENTS INTO THE STUDENT COMMUNITY OF A FOREIGN UNIVERSITY: PHILOSOPHICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS. Russia's expanding contacts with the countries of the Global South in the field of education have resulted in an influx of international students to Russian universities. The effectiveness of their studies largely depends on successful adaptation to the conditions of the new education system and integration into the student community. The determined the relevance of the article. The article aims at identifying the essential characteristics of international students' integration into the student community of a Russian university. The paper uses methods of comparative analysis and synthesis, generalization of scientific and pedagogical literature on the research topic. The authors present philosophical, psychological and pedagogical views on the concept "integration"; show the specifics of the concept "student community" and its three-tier structure, give a definition of the concept "integration of foreign students into the student community of a Russian university", and demonstrate the importance of pedagogical support in the organization and coordination of the student community. Research results expand our understanding of the adaptation and integration processes of international students in the educational environment of a Russian university and can be used in developing practical recommendations for working with international students.

Keywords: **integration, adaptation, student community, educational space, educational environment**

***Е.В. Воевода**, д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, г. Москва,*
E-mail: elenavoevoda@yandex.ru
***Сюеин Хань**, аспирант, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, г. Москва,*
E-mail: 1824123927@qq.com

ИНТЕГРАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В СТУДЕНЧЕСКОЕ СООБЩЕСТВО ЗАРУБЕЖНОГО ВУЗА: ФИЛОСОФСКИЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Расширяющиеся контакты Российской Федерации со странами Глобального Юга в области образования повлекли за собой приток иностранных студентов в российские университеты. Эффективность их обучения во многом зависит от успешной адаптации к условиям новой образовательной системы и интеграции в студенческое сообщество. Этим обусловлена актуальность статьи. Целью статьи является определение сущностных характеристик интеграции иностранных студентов в студенческое сообщество российского вуза. В работе использованы методы сравнительного анализа и синтеза, обобщения научно-педагогической литературы по теме исследования. Авторами проведен обзор философских и психолого-педагогических взглядов на понятие «интеграция»; представлено различие между понятиями «адаптация» и «интеграция»; определена специфика понятия «студенческое сообщество» и его трехуровневая структура; дано определение понятия «интеграция иностранных студентов в студенческое сообщество российского вуза»; выявлена значимость педагогического сопровождения в организации и координации студенческого сообщества. Результаты исследования расширяют рамки понимания процессов адаптации и интеграции в образовательном пространстве российского вуза и могут быть использованы при разработке практических рекомендаций по работе с иностранными студентами.

Ключевые слова: **интеграция, адаптация, студенческое сообщество, образовательное пространство, образовательная среда**

В контексте глобализации и международной политической обстановки происходит укрепление отношений между Россией и странами Глобального Юга. Положительный импульс развитию международного сотрудничества в области образования придали «Соглашение между правительствами государств – членов Шанхайской организации сотрудничества о сотрудничестве в области образования» (2006), а также двусторонние соглашения и иные межправительственные, межуниверситетские документы в области образования с КНР (2006), Узбекистаном (2018), Индией (2024), Вьетнамом (2024), Кыргызстаном (2025), Ираном (2025), Туркменистаном (2025), Казахстаном (2026), Азербайджаном (2026). В частности, «Совместное заявление Российской Федерации и Китайской Народной Республики об углублении отношений всеобъемлющего партнёрства и стратегического взаимодействия, вступающих в новую эпоху» от 21 марта 2023 г., в котором стороны заявили о дальнейшем развитии сотрудничества в области образования, способствовало ощутимому притоку китайских студентов в российские вузы: в 2025–2026 учебному году в вузах России обучалось более 56 тысяч китайских студентов. В Казанской декларации стран БРИКС (2024) акцентируется внимание на развитии сотрудничества в гуманитарной сфере, в том числе – в образовании.

Нельзя недооценивать роль студентов в развитии международных интеграционных процессов: межличностные связи, возникающие в период обучения в университете, часто перерастают в профессиональные и способствуют развитию международных отношений. В связи с этим необходимо уделять внимание созданию условий для эффективной интеграции иностранных студентов в российское студенческое сообщество. Хотя в научно-педагогической литературе имеется достаточно исследований по адаптации иностранных студентов к условиям обучения и проживания за рубежом, вопросы интеграции студентов в студенческое сообщество освещены недостаточно полно. В то же время необходимо осознавать, что интеграционный процесс помогает формированию взаимодействия между иностранными и российскими студентами, созданию комфортной атмосферы, способности к совместному диалогу и межкультурному взаимодействию. Успешная интеграция иностранных студентов в студенческое сообщество способствуют более эффективному обучению и межкультурному общению, а в дальнейшем – к взаимопониманию и взаимодействию на межгосударственном уровне. Этим определяется актуальность исследования.

Объект исследования – интеграция студентов в студенческое сообщество зарубежного университета.

Цель статьи – выявить сущностные характеристики интеграции иностранных студентов в студенческое сообщество российского вуза. Для достижения цели были определены следующие задачи: 1) изучить степень разработанности темы; 2) раскрыть отличие между адаптацией и интеграцией; 3) определить взаимосвязь между образовательным пространством, образовательной средой вуза и студенческим сообществом; 4) выявить роль педагогического сопровождения в процессе интеграции иностранных студентов в студенческое сообщество российского вуза.

Научная новизна состоит в комплексном рассмотрении процесса интеграции иностранных студентов в студенческое сообщество российского вуза, выявлении структуры, уровней и форматов студенческих сообществ.

Теоретическая значимость заключается в уточнении понятия «интеграция студентов в студенческое сообщество зарубежного вуза».

Практическая значимость определяется возможностью использовать результаты исследования в педагогической практике преподавателей высшей школы.

В ходе исследования использованы методы сравнительного анализа и обобщения научно-педагогической литературы по заявленной теме.

Интеграция студентов в студенческое сообщество зарубежного вуза представляет собой сложный, многоуровневый и динамичный процесс включения личности в систему образовательных и социокультурных отношений принимающего сообщества.

Идея интеграции была заложена в XVII веке математиками – Исааком Ньютоном, Готфридом Вильгельмом Лейбницем и Иоганном Бернулли, разработавшими основы интегрального исчисления. (Однако многие исследователи считают, что прообразом интегрирования послужила работа Иоганна Кеплера «Стереометрия винных бочек», написанная в 1615 г.) Предложенное в работе Г.В. Лейбница «О скрытой геометрии и анализе неделимых и бесконечных» (1686 г.) обозначение интеграла [∫] является первой буквой слова summa («сумма») – ученый рассматривал интеграл как сумму бесконечно малых слагаемых. А в 1690 г. И. Бернулли ввел сам термин «интеграл» (от лат. integer – «целый»).

Понятие «интеграция» (от лат. integrare – «восстанавливать», «восполнять», integratio – «восстановление», «восполнение») первым ввел и описал в 1857 г. английский философ и социолог Герберт Спенсер для характеристики живых организмов, а затем и социальных процессов. Понятия «интеграция» и «интеграционные процессы» также широко применяются для описания экономических и политических явлений, однако единое определение в экономической и политической науках отсутствует.

Рассмотрим словарные значения понятия «интеграция»:

– «1) понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию; 2) процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами их дифференциации» [1, с. 452];

– «понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцируемых частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию» [2].

Мы видим, что в обоих вариантах определения, наряду с отнологическим и процессуальным аспектами системы, присутствует идея целостности. При этом необходимо обратить внимание на то, что, как подчеркивает М.Н. Кожевникова, интеграция не ограничивается простой совокупностью исходных элементов, но предполагает возникновение новых параметров системы, отличных от изначального её состояния [3, с. 31].

В педагогике интеграция стала предметом исследования как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Исследованию сущности интеграции в педагогическом процессе посвящены работы С.В. Омельченко, Ю.А. Лукина, Е.В. Чухиной и других ученых. В монографии Н.К. Чапаева представлены вопросы теории и методики интегративно-педагогических исследований: определено понятийное поле и выявлены методологические основания педагогической интеграции, рассмотрены способы, приемы и средства интегративно-педагогической деятельности, выстроена концептуальная модель педагогической интеграции. С.Е. Мансурова отмечает, что идея интеграции проявляется в мировоззренческом, культурологическом, мыследеятельностном и личностном аспектах существующих педагогических концепций [4, с. 172].

Е.В. Романовым, Е.В. Поповым и Н.Г. Исаенковым определены формы, способы, этапы и назначение интеграции в виде триады направлений: организационного – технологического – развивающего. Интегративный подход в обучении стал предметом исследования Е.И. Мещеряковой, Р.В. Степанца, В.М. Швецовой, И.Ю. Кремер, И.И. Кузнецовой, И.В. Кренёвой и других авторов, подчеркивающих личностно-развивающую роль интегративных процессов.

Проанализируем, как понимается понятие «интеграция» в философии и социологии, поскольку именно эти науки описывают процесс интеграции иностранных студентов в образовательное и студенческое сообщество зарубежного вуза.

Поскольку мы рассматриваем интеграцию иностранных студентов (индивидов), в новое сообщество (некую группу), значимым является определение «Философского энциклопедического словаря», который описывает социальную интеграцию: «наличие упорядоченных отношений между индивидами, группами,

организациями, государствами и т. д.» [5]. На основе анализа существующих словарных и авторских определений, М.И. Киселев предлагает рассматривать это понятие как «объединение акторов во взаимосвязанную социальную систему для выполнения и наделения их определенными нормами и правилами, для качественного функционирования социальной системы» [6, с. 137].

Однако нельзя не согласиться с М.Г. Ждановой, справедливо указывающей на то, что интеграция не ограничивается объединением и упорядочением отдельных частей социальной системы (индивиды, социальные группы, социальные институты, учреждения) или совпадением взглядов на те или иные явления, но подразумевает взаимозависимость между отдельными её элементами (индивидом и группой) при сохранении относительной самостоятельности [7]. Развивая эту мысль, Е.В. Чухина говорит о том, что процесс интеграции влечет за собой изменения её составляющих и возникновение новой целостности [8, с. 59–60].

В исследовании А.С. Цепковой выявлены и описаны пять уровней структуры социальной интеграции – глобальный, социальный, групповой, личностный и поведенческий, позволивших определить, что интеграция иностранных студентов в студенческое сообщество зарубежного вуза происходит на социальном уровне. Студент как индивид причисляет себя к определенной социальной группе, с которой у него совпадают ценности и социокультурные нормы [9, с. 24]. Отмечая, что иностранные студенты вынуждены адаптироваться не только к новой для них системе образования, но и к новому социуму с присущими ему социальными и культурными нормами, Т.А. Захаренко подчеркивает социокультурную значимость интеграции [10, с. 204].

Таким образом, с философской точки зрения интеграция иностранных студентов в новое, российское образовательное пространство, образовательную среду и студенческое сообщество принимающего университета может рассматриваться как проблема взаимодействия индивида и общества или как процесс, имеющий своим результатом объединение, целостность и взаимозависимость.

Проведенный анализ подходов к определению понятия «интеграция» экономистами, политологами, философами, педагогами и социологами показал, что интеграция может рассматриваться как междисциплинарный феномен.

Рассмотрим, что подразумевается под интеграцией в студенческое сообщество и его соотнесенность с образовательным пространством и образовательной средой. По своей сути интеграция предполагает включение в / объединение с каким-либо сообществом. В сфере образования это может быть образовательное пространство, образовательная среда и студенческое сообщество. Отличаясь друг от друга, эти три понятия тесно взаимосвязаны.

Понятие «**образовательное пространство**», введенное в научный оборот И.Д. Фруминым и Б.Д. Элькониным (1993), сегодня рассматривается как «пространственно-временное поле функционирования и развития системы образования как открытой и активной социальной сферы, в которой действует своя идеология формирования личности с учетом условий внешней среды, потребностей социальных заказчиков (в том числе самой личности), реализуется комплекс образовательных услуг как учреждениями образования, так и другими учреждениями, организациями, обладающими образовательно-воспитательно-развивающим потенциалом» [11, с. 28]. Из этого логично вытекает заключение о том, что единое образовательное пространство подразумевает образовательное пространство отдельной страны или группы государств, имеющих соглашение о создании и функционировании образовательной системы или систем, объединенных едиными требованиями к формам, средствам и результатам обучения. Интеграция иностранных студентов в образовательное пространство российского вуза нацелена на формирование непрерывного продуктивного взаимодействия между субъектами образовательного процесса [10, с. 204].

Переходим к понятию «**образовательная среда**», которое В.А. Ясвин, один из ведущих разработчиков концепции образовательной среды, определяет как «пространственно и/или событийно ограниченную совокупность возможностей для развития личности, возникающих под влиянием педагогически спроектированных организационно-технологических и пространственно-предметных условий, а также случайных факторов в контексте событийного взаимодействия членов <…> сообщества» [12, с. 77]. Ученый выделяет следующие три компонента образовательной среды: организационно-технологический, пространственно-предметный и социальный [12, с. 82–84]. С.В. Тарасов [13, с. 133] и Е.В. Листвина [14] также обращают внимание на социокультурный компонент образовательной среды, а Н.С. Львова – на пространственно-предметный [15, с. 193].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что образовательная среда включает:

– окружающую обстановку, имеющую отношение к образованию, – пространство и предметы, технологическую базу;

– психолого-педагогические условия (условия для обучения и развития) – взаимодействие участников образовательного процесса, возможности для обучения и личностного роста обучаемого.

Интеграция иностранных студентов в российское образовательное пространство и образовательную среду российского вуза нацелена на содействие их максимально ускоренной адаптации к условиям обучения в вузе (пространственно-предметный аспект) и формирование устойчивого положительного отношения к системе социокультурных норм и ценностей (социокультурный аспект, включающий коммуникацию и взаимодействие), характерных для конкретной образовательной среды [3, с. 62].

Для настоящего исследования необходимо уточнить разницу между адаптацией и интеграцией. **Адаптация** студентов к образовательной среде вуза – это понимание, принятие и практическое применение существующих норм, требований и правил, действующих в конкретной образовательной системе [16, с. 55], т. е. *приспособление* обучающихся к условиям обучения, включающее целый ряд факторов, в том числе психологических (удаленность от семьи и друзей), средовых (внутренние правила поведения на территории кампуса, расположение подразделений университета, деление учебного года на семестры, сроки проведения контроля и аттестации, формы обучения, непривычные условия проживания), социокультурных (непривычные нормы общения и взаимодействия, язык общения, религия), демографических (гендерно-возрастные особенности), климатических.

Основное *отличие адаптации от интеграции* заключается в том, что при адаптации студент приспосабливается к среде, но среда не изменяется, оставаясь прежней, т. е. со стороны студента *имеет место действие*, а не взаимодействие. При интеграции студент сначала приспосабливается к среде (этап адаптации), а затем становится частью новой для него среды (этап непосредственной интеграции), которая должна быть готова к включению нового члена, т. е. *происходит взаимодействие* субъектов образовательной среды.

Перейдем к понятию «**студенческое сообщество**». «Толковый словарь русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова дает следующее определение: «объединение, группа из некоторого числа людей, имеющих общую цель» [17]. В «Большом толковом словаре русского языка» среди определений понятия «сообщество» предлагается следующее: «общество, организация, объединяющая людей с одинаковыми интересами, целями» [18]. Таким образом, ключевыми словами в определении сообщества выступают *группа, организация, объединение, общая/одинаковая цель*. Именно эти слова служат основой для определения того, что может рассматриваться как «студенческое сообщество». В исследованиях российских авторов студенческое сообщество понимается как «объединение студентов, которое отличается общностью ценностей, интересов, совместной деятельностью по решению значимых для молодых людей проблем, диалогическим общением, гуманистическими отношениями» [19, с. 167–168] и отличается общими целями и параметрами эффективности. Помимо реального общения в рамках клубов, секций и студий, студенты много общаются в виртуальном пространстве, что естественно для представителей поколения Z. Отметим, что в «цифровой век» виртуальное общение активно происходит в социальных сетях и мессенджерах, где, как правило, существует групповой чат, в котором можно узнать все новости, получить и передать сообщение, причем часто сообщение передается сразу в двух мессенджерах. Информацию часто пересылают или передают устно преподаватели или кураторы. При передаче важной и/или интересной информации также используется такая форма общения, как «сарафанное радио».

Новым видом студенческого сообщества университета стало виртуальное сообщество, объединяющее студентов одного вуза, факультета или группы. Именно ограниченность рамками определенного университета отличает виртуальное студенческое сообщество от социальной сети. Одним из первых студенческих виртуальных сообществ в России стал «Клуб виртуальной реальности НИУ ВШЭ (HSE VR-club)». Таким образом, мы видим, что студенческие сообщества способствуют общению, т. е. развивают языковую и коммуникативную компетенции иностранных студентов на русском языке. Виртуальные сообщества – это новая форма коммуникации, осуществляемой в цифровой образовательной среде, привычной для современных студентов.

Мы предлагаем рассматривать студенческое сообщество как трехуровневую структуру: на *макроуровне* (студенческое сообщество университета), *мезоуровне* (студенческое сообщество факультета и курса) и *микроуровне* (студенческое сообщество группы), причем в вузах с усиленной языковой подготовкой микроуровень может быть на уровне академической и языковой групп. Все студенты-первокурсники, в том числе иностранные, проходят этапы адаптации и интеграции на каждом из этих трех уровней. Часто языковая группа в большей степени объединяет студентов и оказывает существенное влияние на процессы адаптации и интеграции, поскольку на иностранный язык отводится больше часов в неделю (от 4 до 10), а в ходе занятий осуществляется коммуникация не только между студентами и преподавателем, но и между студентами.

Внутри каждого из трех уровней студенческих сообществ можно выделить формальные и неформальные сообщества:

– *формальные сообщества* – уже упомянутые сообщества университета, факультета, курса и группы, а также сообщества клубов, спортивных секций, творческих коллективов, научные студенческие общества;

– *неформальные сообщества* – друзья, соседи по общежитию, волонтерские группы и др.

В каждом вузе имеются клубы по интересам, творческие студии, спортивные секции, волонтерские группы, которые активно привлекают к участию как российских, так и иностранных студентов – это также способствует их интеграции в студенческое сообщество университета с освоением новой культуры при сохранении собственной культурной и национальной идентичности. Интеграция иностранного студента в одно или несколько студенческих сообществ дает дополнительную возможность и необходимость коммуникации не только с россий-

скими студентами, но и с другими иностранными студентами и таким образом способствует вступлению каждого из коммуникантов в межкультурный диалог. Это – один из путей интеграции в поликультурную среду современного вуза.

Отдельно следует сказать о роли и функциях **землячеств**. Исторически они являлись неформальными и иногда запрещенными сообществами, оказывавшими поддержку выходцам из определенной страны или местности, однако к настоящему времени во многих российских университетах землячества стали формальной структурой, а их функции (изначально – содействие в адаптации и интеграции, в решении социально-бытовых и финансовых вопросов, организации досуга, в сохранении культурной идентичности) изменились. Вместе с тем и студенты, и исследователи отмечают, что нередко руководство землячеств в своей работе ориентируется на актив сообщества, его «ядро», а не на широкий охват своих земляков, поэтому не вовлеченным в работу студентам трудно стать частью актива землячества и использовать те возможности, которые оно предоставляет. Неслучайно исследователи отмечают низкий процент вовлеченности студентов в работу землячеств, за исключением участия в таких традиционных мероприятий, как «День международной кухни», «Неделя китайской культуры» (или культуры какой-либо другой страны), Фестиваль культур народов мира, в которые землячества стараются вовлечь максимально возможное количество студентов-соотечественников.

Среди действенных методов, способствующих адаптации и интеграции, исследователи также отмечают совместные вечеринки, экскурсионные поездки и занятия иностранным языком в формате «Лингвотандем» – взаимное обучение двух студентов языку, который для одного из них является родным, а для другого – иностранным: например, китайский студент обучает русского студента китайскому разговорному языку и культуре, а русский студент – китайского студента разговорному русскому языку и культуре.

Таким образом, основными задачами формальных студенческих сообществ являются организация досуга студентов и помощь иностранным студентам в адаптации и интеграции в студенческое сообщество. Формальные студенческие сообщества имеют значительный воспитательный потенциал, который может быть реализован при условии соответствующей поддержки и координации их деятельности со стороны профессорско-преподавательского состава университета, то есть при наличии **педагогического сопровождения** [20]. Работая с иностранными студентами, преподаватели и/или кураторы выступают в качестве психологов, «замещающих родителей», фасилитаторов в социализации студентов [21, с. 97]. Они способствуют интеграции первокурсников в студенческое сообщество факультета и университета – на макро- и мезоуровнях, то есть являются «мостиком» между студентом и университетским/факультетским сообществом вуза. На микроуровне кураторское сопровождение способствует интеграции студентов в единую, консолидированную языковую и/или академическую группу и созданию в ней позитивной психологической атмосферы [22, с. 11–12]. Кураторы также работают в общежитии и помогают студентам в решении бытовых проблем.

В заключение можно сделать следующие выводы.

В соответствии с поставленными целью и задачами проведенное исследование позволило выявить сущностные характеристики интеграции иностранных студентов в студенческое сообщество российского вуза: 1) раскрыты философские и психолого-педагогические взгляды на понятие «интеграция»; 2) раскрыто отличие интеграции от адаптации; 3) установлена взаимосвязь понятий «образовательное пространство», «образовательная среда» и «студенческое сообщество»; 4) показана значимость педагогического сопровождения в организации и координации студенческого сообщества. Таким образом, можно утверждать, что поставленная цель достигнута, а задачи решены.

В статье определена специфика понятия «студенческое сообщество», впервые предложено рассматривать его как трехуровневую (макро-/мезо-/микроуровни) и двухформатную (формальный и неформальный форматы) структуру. На основании проведенного теоретического анализа сформулировано следующее определение понятия «интеграция иностранных студентов в студенческое сообщество российского вуза»: процесс, имеющий своим результатом объединение, целостность и взаимозависимость участников образовательного процесса университета с учетом освоения интегрирующимися новых социальных норм и ценностей. Результаты исследования расширяют рамки понимания процессов адаптации и интеграции иностранных учащихся в образовательное пространство российского вуза и могут быть использованы в дальнейших теоретических исследованиях по заявленной тематике, в частности при разработке теоретико-методологических основ процесса адаптации и интеграции иностранных студентов в российском вузе. Это свидетельствует о теоретической значимости статьи.

Полученные результаты могут быть использованы в практической деятельности преподавателей и кураторов вузов, работающих с иностранными студентами, руководством студенческих союзов и землячеств при разработке практических рекомендаций и программы повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава по адаптации и интеграции иностранных студентов в студенческое сообщество российских вузов.

Библиографический список

1. *Большой энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская энциклопедия; Санкт-Петербург: Норинт, 1997.
2. *Современная энциклопедия*, 2000. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/19822
3. Кожевникова М.Н. *Интеграция иностранных обучающихся в образовательную среду российского вуза на основе национально ориентированного подхода*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2019.
4. Мансурова С.Е. Философия нового гуманизма и интеграция образования. *Преподаватель XXI век*. 2012; № 3: 171–174.
5. *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1983. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/2360/%D0%98%D0%9D%D0%A2%D0%95%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%A6%D0%98%D0%AF
6. Киселев М.И. К вопросу о содержании понятия «социальная интеграция». *Альманах современной науки и образования*. 2011; № 4 (47): 136–137.
7. Жданова М.Г. Понятие «интеграция» в исследовании социальных процессов. *Journal of Siberian Medical Sciences*. 2009; № 1. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15107177
8. Чухина Е.В. Интеграция образования: сущность, современные интегративно-педагогические концепции. *Вестник «Өрлеу»-kst*. 2015; № 1 (7): 58–63.
9. Цепкова А.С. Социальная интеграция: теоретические подходы и социологические практики. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2025; № 3: 20–25.
10. Захаренко Т.А. Социокультурная интеграция иностранных студентов. *Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования:* XVIII Международная конференция памяти проф. Л.Н. Когана. Екатеринбург: УрФУ, 2015: 203–209. Available at: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/32381/1/klo_2015_23.pdf
11. Маланов И.А. Понятие «образовательное пространство» как педагогическая категория. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2012; № 1: 23–29. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=26330301
12. Ясвин В.А. Технология средового проектирования в образовании. *Социально-политические исследования*. 2020; № 1 (6): 74–93. DOI: 10.20323/2658-428X-2020-1-6-74-93.
13. Тарасов С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2011; Т. 3, № 3: 133–138.
14. Листвина Е.В. Образовательная среда: социокультурный аспект. *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2018; Т. 18, Выпуск 4: 474–477. DOI: https://doi.org/10.18500/1819-7671-2018-18-4-474-477.
15. Львова Н.С. Структурные особенности современной предметно-пространственной среды. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 68-3: 192–195.
16. Шамионов Р.М., Шаров А.А. Роль адаптационной готовности и субъективной оценки ситуации в образовательной среде вуза в академической адаптации студентов. *Психологическая наука и образование*. 2025; № 30 (1): 118–129. DOI: 10.17759/pse.2025300109.
17. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка. 1935–1940*. Available at: https://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary-ushakov/fc/slovar-209-32.htm#zag-70665
18. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка*. Авторская редакция. 2000: 1536. Available at: https://gramota.ru/poisk?query=%D1%81%D0%BE%D0%BE%D0%B1%D1%89%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE&mode=slovari&dicts[]=42
19. Колчина А.А. Вовлечение студентов в деятельность созидательных сообществ в вузе. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2015; № 178: 166–171.
20. Гумель Е.Б. Опыт организации студенческих сообществ в современном образовательном пространстве. *Гуманитарные научные исследования*. 2012; № 6. Available at: https://human.snauka.ru/2012/06/1511
21. Андриенко О.А., Безенкова Т.А., Олейник Е.В. Воспитательная деятельность куратора в период адаптации студентов-первокурсников вуза. *Перспективы науки и образования*. 2019; № 2 (38): 95–107. DOI: 10.32744/pse.2019.2.8.
22. Глушенков А.М., Царева А.В. Куратор студенческой группы как субъект управления системой воспитательной работы вуза. *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2016; № 4 (10): 9–15.

References

1. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya; Sankt-Peterburg: Norint, 1997.
2. *Sovremennaya `enciklopediya*, 2000. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/19822
3. Kozhevnikova M.N. *Integraciya inostrannyh obuchayuschihsya v obrazovatel'nuyu sredu rossijskogo vuza na osnove nacional'no orientirovannogo podhoda*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2019.
4. Mansurova S.E. Filosofiya novogo gumanizma i integraciya obrazovaniya. *Prepodavatel' XXI vek*. 2012; № 3: 171-174.

5. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1983. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/2360/%D0%98%D0%9D%D0%A2%D0%95%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%A6%D0%98%D0%AF
6. Kiselev M.I. K voprosu o soderzhanii ponyatiya «social'naya integraciya». *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2011; № 4 (47): 136-137.
7. Zhdanova M.G. Ponyatie «integraciya» v issledovanii social'nyh processov. *Journal of Siberian Medical Sciences*. 2009; № 1. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15107177
8. Chuhina E.V. Integraciya obrazovaniya: suschnost', sovremennye integrativno-pedagogicheskie koncepcii. *Vestnik «Ərleu»-kst*. 2015; № 1 (7): 58-63.
9. Cepkova A.S. Social'naya integraciya: teoreticheskie podhody i sociologicheskie praktiki. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2025; № 3: 20-25.
10. Zaharenko T.A. Sociokul'turnaya integraciya inostrannyh studentov. *Kul'tura, lichnost', obschestvo v sovremennom mire: Metodologiya, opyt `empiricheskogo issledovaniya:* XVIII Mezhdunarodnaya konferenciya pamyati prof. L.N. Kogana. Ekaterinburg: UrFU, 2015: 203-209. Available at: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/32381/1/klo_2015_23.pdf
11. Malanov I.A. Ponyatie «obrazovatel'noe prostranstvo» kak pedagogicheskaya kategoriya. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 1: 23-29. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=26330301
12. Yasvin V.A. Tehnologiya sredovogo proektirovaniya v obrazovanii. *Social'no-politicheskie issledovaniya*. 2020; № 1 (6): 74-93. DOI: 10.20323/2658-428X-2020-1-6-74-93.
13. Tarasov S.V. Obrazovatel'naya sreda: ponyatie, struktura, tipologiya. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2011; T. 3, № 3: 133-138.
14. Listvina E.V. Obrazovatel'naya sreda: sociokul'turnyj aspekt. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2018; T. 18, Vypusk 4: 474-477. DOI: https://doi.org/10.18500/1819-7671-2018-18-4-474-477.
15. L'vova N.S. Strukturnye osobennosti sovremennoj predmetno-prostranstvennoj sredy. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 68-3: 192-195.
16. Shamionov R.M., Sharov A.A. Rol' adaptacionnoj gotovnosti i sub`ektivnoj ocenki situacii v obrazovatel'noj srede vuza v akademicheskoj adaptacii studentov. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2025; № 30 (1): 118-129. DOI: 10.17759/pse.2025300109.
17. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. 1935-1940*. Available at: https://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary-ushakov/fc/slovar-209-32.htm#zag-70665
18. Kuznecov S.A. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Avtorskaya redakciya. 2000: 1536. Available at: https://gramota.ru/poisk?query=%D1%81%D0%BE%D0%BE%D0%B1%D1%89%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE&mode=slovari&dicts[]=42
19. Kolchina A.A. Vovlechenie studentov v deyatel'nost' sozidatel'nyh soobschestv v vuze. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2015; № 178: 166-171.
20. Gumel' E.B. Opyt organizacii studencheskih soobschestv v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2012; № 6. Available at: https://human.snauka.ru/2012/06/1511
21. Andrienko O.A., Bezenkova T.A., Olejnik E.V. Vospitatel'naya deyatel'nost' kuratora v period adaptacii studentov-pervokursnikov vuza. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2019; № 2 (38): 95-107. DOI: 10.32744/pse.2019.2.8.
22. Glushenkov A.M., Careva A.V. Kurator studencheskoj gruppy kak sub`ekt upravleniya sistemoj vospitatel'noj raboty vuza. *Academia. Pedagogicheskij zhurnal Podmoskov'ya*. 2016; № 4 (10): 9-15.

Статья поступила в редакцию 11.07.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-272-276

Sklyarova T.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State University of Sports and Tourism (Moscow, Russia), E-mail: tsklyarova@mail.ru*
Kalinina T.M., *senior teacher, Central University (Moscow, Russia), E-mail: t.kalinina@centraluniversity.ru*

STRATEGIES FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN RUSSIA AND FINLAND. The article presents the results of a comparative analysis of the professional training of foreign language teachers in Russia and in Finland (2023-2025, n=82). The methodology is based on the prognosis of development of education until 2030 (Holon IQ, 2018) [1]. The study involved 48 Russian and 34 Finnish undergraduate students. The research revealed significant differences in the professional training scenarios for future foreign language teachers. Russian students receive primarily traditional (academic) education with an emphasis on regional specifics. In contrast, Finnish students are trained predominantly in the paradigm of peer-to-peer interaction including the use of digital interaction tools, such as AI technologies. Differences in the level of digital competence of foreign language teachers have been identified: Finnish students exhibit greater inclination to engage with AI (68% compared to 22%) and to pursue micro-credentials (71% compared to 14%) during their studies. The results obtained can be used to analyze, update and design training, retraining and professional development programs for foreign language teachers.

Keywords: **professional development, foreign language teacher, educational development strategies, education scenarios 2030, HolonIQ, Russia, Finland, artificial intelligence in education, micro-credentials, digital pedagogy**

Т.В. Склярова*, д-р пед. наук, проф., Московский государственный университет спорта и туризма, г. Москва, E-mail: tsklyarova@mail.ru*
Т.М. Калинина*, ст. преп., Центральный университет, г. Москва, E-mail: t.kalinina@centraluniversity.ru*

СТРАТЕГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РОССИИ И ФИНЛЯНДИИ

В статье представлены результаты сравнительного анализа подготовки преподавателей иностранного языка в России и Финляндии (2023–2025 гг., n = 82). Методология базируется на прогнозах развития образования до 2030 года (HolonIQ, 2018) [1]. В исследовании приняли участие 48 российских и 34 финских студентов выпускных курсов бакалавриата. Обнаружены различия в сценариях профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранного языка: российские студенты получают преимущественно традиционное (академическое) образование с привлечением региональных особенностей, финские студенты обучаются преимущественно в парадигмах персонального взаимодействия студентов друг с другом и/или сетевого взаимодействия, в том числе с привлечением цифровых инструментов образования, включая ИИ-технологии. Выявлены отличия в уровне цифровой компетентности будущих преподавателей иностранного языка: финские студенты демонстрируют более высокую готовность к работе с ИИ (68% против 22% в России) и получению микроквалификаций (71% против 14%) в процессе обучения. Полученные результаты могут быть использованы для анализа, обновления и проектирования программ профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей иностранного языка.

Ключевые слова: **профессиональная подготовка, преподаватель иностранного языка, стратегии развития образования, сценарии образования 2030, HolonIQ, Россия, Финляндия, искусственный интеллект в образовании, микроквалификации, цифровая педагогика**

Появление автоматических переводчиков (DeepL, Google Translate, ЯндексПереводчик) и генеративных нейросетей (ChatGPT, YandexGPT, DeepSeek, Perplexity) радикально изменило механизмы общения представителей разных языковых культур в целом и профессиональную деятельность преподавателей иностранных языков в частности. Однако профессиональная подготовка и переподготовка преподавателей иностранных языков в России сохраняет преимущественно академические традиции, базируясь на методиках обучения, разработанных для эпохи, где отсутствовали цифровые инструменты коммуникации. В то время как зарубежные исследователи изучают происходящие изменения в единстве глобальных процессов [2], в российских исследованиях отсутствуют работы, анализирующие трансформацию методологии профессионального образования преподавателей иностранных языков. Это обстоятельство обусловило выбор проблематики данного исследования и обусловливает его актуальность.

Цель исследования: осуществить сравнительный анализ изменений, происходящих в профессиональном образовании преподавателей иностранных языков в России и Финляндии.

Для достижения заявленной цели последовательно решались задачи:

– выявить вариативность и множественность возможных траекторий развития образования в будущем;

– охарактеризовать пять основных стратегических направлений, определяющих развитие профессионального образования;

– на основе полученных данных разработать опросник для выявления доминирующих стратегий развития подготовки преподавателей иностранных языков в России и Финляндии;

– провести эмпирическое исследование, включающее авторский опросник для оценки восприятия ИИ, автоматических переводчиков и готовности к разным сценариям; анализ 10 рабочих программ дисциплин (по 5 из каждой

страны) на наличие модулей по ИИ, микроквалификациям и блокчейну для определения доминирующей стратегии образования; включённое наблюдение на 6 практических занятиях по методике преподавания иностранного языка (по 3 в России и в Финляндии);

– полученные данные сопоставить с трендами российского EdTech-рынка;

– охарактеризовать доминирующие стратегии развития профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков в России и Финляндии.

Научная новизна заключается в разработке методологии исследования стратегий профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка, учитывающей вариативность сценариев развития профессионального образования в цифровую эпоху.

Теоретическая значимость проведенного исследования состоит в анализе изменений, происходящих в профессиональном образовании преподавателей иностранных языков в России и Финляндии.

Приведенные характеристики сценариев развития профессионального образования в целом и подготовки преподавателей иностранных языков в цифровую эпоху могут быть использованы для анализа, обновления и проектирования программ профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей иностранного языка, что определяет практическую значимость данной работы.

Согласно прогнозам международной исследовательской компании HolonIQ «Education in 2030» (2018), образование развивается под влиянием пяти основных стратегических направлений, которые определяют возможные сценарии образования будущего [1].

Традиционные институции и академические традиции образования – это стратегия Education-as-Usual. Влияние региональных условий на проектирование образования и интеграции усилий региональных альянсов для удовлетворения локальных запросов и потребностей посредством образования – вторая стратегия Regional Rising. Глобальные корпорации, реализующие образование по всему миру и объединяющие студентов и преподавателей, независимо от места обучения и работы – третья стратегия развития образования мега-корпорациями Global Giants. Четвертая стратегия Peer-to-Peer обусловлена использованием технологий блокчейна и базируется на взаимной коммуникации обучающихся. Пятая стратегия Robo Revolution связана с цифровыми инструментами обучения, использованием ИИ для построения индивидуальных образовательных траекторий [1; 4].

Каждая из названных стратегий характеризует различные сценарии организации обучения, так как определяет основного поставщика образовательных услуг и ключевые компетенции, формируемые у обучающихся.

Стратегия «Образование как обычно» (Education-as-Usual) сохраняет ключевую роль поставщика образовательных услуг за традиционными образовательными институтами, такими как школы и вузы, ключевые компетенции, формируемые в процессе обучения неизменяемые во времени, трансформационные процессы в проектировании обучения минимальны [1].

Стратегия «Региональный подъём» (Regional Rising) ориентирует образовательную систему на региональные экономические кластеры, организация образования тесно связана с потребностями локального рынка труда, влияние заказов муниципальных и региональных органов управления обуславливает изменения в проектировании образовательных программ [1].

Стратегия «Глобальные гиганты» (Global Giants) связана с деятельностью транснациональных корпораций (Coursera, Google, Duolingo), осуществляющих образовательные программы и занимающих доминирующие позиции в распространении образовательных программ по всему миру, что вытесняет традиционные образовательные учреждения, игнорирует локальные особенности образования, оказывая максимально трансформационное воздействие на рынок образовательных услуг [1].

Стратегия «Равный – равному» (Peer-to-Peer) строит учебный процесс горизонтальными связями, организуя взаимодействия между обучающимися с использованием технологии блокчейн для подтверждения и верификации навыков [1].

Стратегия «Роботизированная революция» (Robo Revolution) опирается на цифровые инструменты в организации обучения, сценарии цифровой педагогики предполагают опору на искусственный интеллект, который осуществляет персонализированное обучение, педагог выполняет функцию помощника или тьютора [4].

Каждая из стратегий определяет особенности пяти сценариев развития образования, предъявляя существенно различающиеся требования к профессиональной подготовке преподавателя. Так, например, *Robo Revolution* актуализирует навыки взаимодействия с ИИ-тьюторами, в то время как *Peer-to-Peer* требует умения проектировать микро-курсы и применять технологии блокчейн для верификации результатов обучения [1; 4]. Сравнение подходов к обучению студентов, будущих преподавателей иностранного языка, на выпускных курсах в России и Финляндии позволяет определить, какому сценарию больше соответствует профессиональная подготовка и какая стратегия определяет профессиональное будущее студентов в каждой стране.

Актуальность сравнения обучения студентов в России и Финляндии

Финляндия традиционно занимает лидирующие позиции в международных рейтингах образования (PISA – международная программа по оценке образовательных достижений учащихся Programme for International Student Assessment [5], TIMSS – международное мониторинговое исследование качества школьного математического и естественнонаучного образования Trends in Mathematics and Science Study) и считается одной из самых цифровизированных стран в области подготовки учителей [6]. Это обстоятельство определило наш выбор финского опыта для сравнения с программами обучения студентов в России.

Гипотеза и цель эмпирического исследования: опираясь на данные прогноза Holon IQ [1] и сравнительный анализ стандартов подготовки учителей иностранных языков в России и Финляндии [7–10], разработать опросник с целью выявления доминирующих стратегий развития педагогического образования. Полученные эмпирические данные сопоставить со сценариями развития программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей иностранных языков в России. Определить, какие сценарии оказывают влияние на подготовку преподавателей иностранного языка в России и Финляндии, выявить критические дефициты компетенций в каждой стране.

Период проведения: сентябрь 2023 – февраль 2026 гг.

Теоретический анализ: операционализация пяти сценариев HolonIQ (2018) [1] для лингводидактики; сравнительный анализ ФГОС ВО 3++ (РФ, направление 45.03.02) [10] и финских национальных стандартов подготовки учителей (Finnish National Agency for Education, 2021 [7]; University of Helsinki Teacher Education Curriculum, 2022 [8]; University of Turku Teacher Education Curriculum, 2022 [9]).

Эмпирическое исследование

Выборка: 82 студента.

Россия (n = 48): 4–5 курсы бакалавриата и магистратуры по направлению «Педагогическое образование (иностранный язык и информатика)» из трёх вузов: Московский городской педагогический университет (МГПУ), Московский педагогический государственный университет (МПГУ), Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (РГПУ).

Финляндия (n = 34): студенты 3–4 курсов бакалавриата по направлению «Subject Teacher Education (English as a Foreign Language)» из двух университетов: Хельсинкский университет (University of Helsinki, n = 18) [8] и университет Турку (University of Turku, n = 16) [9]. Дополнительно – участники летней школы цифровой дидактики при Хельсинкском университете.

Инструменты:

– авторский опросник (11 вопросов: 5 – демографических, 6 – со шкалой Лайкерта от 1 до 5) для оценки восприятия ИИ, автоматических переводчиков и готовности к разным сценариям;

– анализ 10 рабочих программ дисциплин (по 5 из каждой страны) на наличие модулей по ИИ, микроквалификациям и блокчейну для определения доминирующей стратегии образования [10; 7; 8; 9];

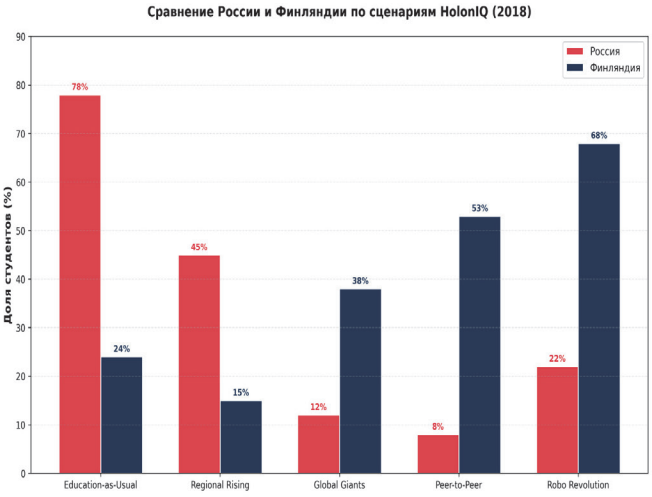
– включённое наблюдение на 6 практических занятиях по методике преподавания иностранного языка (по 3 в России и в Финляндии).

Обработка данных: описательная статистика, расчёт средних значений (M) и стандартного отклонения (SD), U-критерий Манна-Уитни для сравнения групп (статистическая значимость принималась при $p < 0,05$). Коэффициент альфа Кронбаха для опросника составил 0,84 (приемлемая внутренняя согласованность).

Распределение по сценариям HolonIQ

Таблица 1. Доля студентов, чья подготовка соответствует каждому из пяти сценариев образования 2030 (HolonIQ, 2018) [1], в России и Финляндии (2023–2025 гг., n = 82).

Примечание. Данные приведены в процентах от общего числа опрошенных в каждой стране. Сумма процентов в рамках одной страны может превышать 100%, так как один студент может получать подготовку, соответствующую нескольким сценариям одновременно.



Результаты опроса по ключевым вопросам

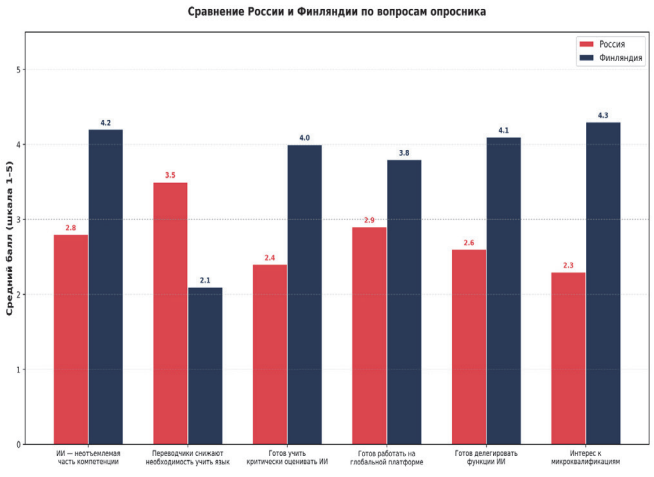
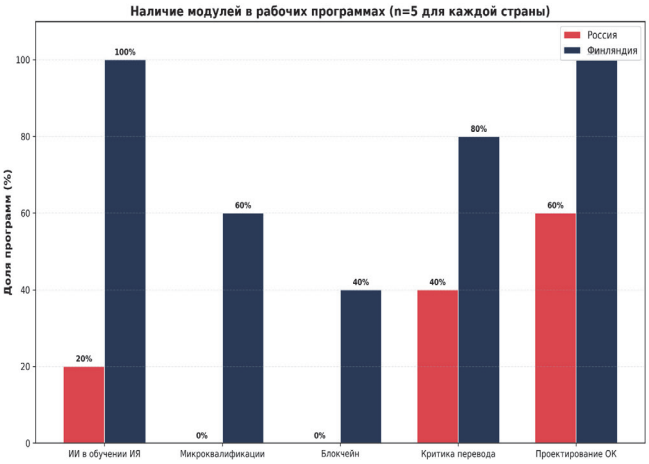


Рис. 2. Сравнение средних баллов по вопросам опросника (шкала 1–5, где 5 — максимальное согласие)

Анализ рабочих программ дисциплин



ОК – онлайн-курсы
ИЯ – иностранный язык

Рис. 3. Наличие модулей по ключевым темам в рабочих программах (в % от проанализированных программ).

Результаты включённого наблюдения

Россия (3 занятия): на двух занятиях студенты использовали автоматические переводчики без критического анализа результатов. Обсуждение ИИ ограничилось упоминанием ChatGPT как «инструмента для генерации текстов». Ни на одном занятии не затрагивались вопросы блокчейн-верификации или микроквалификаций.

Финляндия (3 занятия): на всех трёх занятиях активно использовались ИИ-инструменты (ChatGPT, DeepL, языковые модели для диагностики). Студенты обсуждали этические аспекты использования ИИ, разбирали кейсы по проверке академической честности. Одно занятие было полностью посвящено цифровому портфолио и микроквалификациям (блокчейн-сертификаты от University of Helsinki) [8].

Интерпретация результатов в контексте пяти сценариев HolonIQ [1]

Обучение студентов в Финляндии демонстрирует доминирование сценариев *Robo Revolution* (68%) и *Peer-to-Peer* (53%). Это соответствует государственной стратегии цифровизации образования [7], где подготовка учителей к работе с ИИ является приоритетом. Высокий интерес к микроквалификациям (микрокреденшелам) является подтверждением формирования конкретных навыков (компетенций), полученных в результате обучения на коротких программах [12]. Микроквалификации дают возможность освоить узкую специализацию или удовлетворить потребность в новых навыках оперативнее, чем при обучении на стандартных программах бакалавриата или магистратуры (M = 4,3). Доверие к альтернативным формам верификации навыков характерно для сценария *Peer-to-Peer* [12].

Обучение студентов в России сохраняет приверженность сценарию *Education-as-Usual* (78%). Это проявляется в меньшей, по сравнению с финскими студентами, доле подготовленных к работе с ИИ студентами (22%) и практически полном отсутствии модулей по микроквалификациям (0% программ). Российские студенты чаще соглашаются с утверждением «автоматические переводчики снижают необходимость учить язык» (M = 3,5 против 2,1 в Финляндии), что может свидетельствовать о доминировании традиционного восприятия педагога как транслятора информации, а не преподавателя-медиатора [2].

Сценарий *Global Giants* оценивается по-разному: 38% финских студентов готовы работать на глобальных платформах (Coursera, Duolingo), тогда как в России этот показатель составляет 12%, причём большинство российских студентов воспринимают такие платформы как угрозу, а не возможности для профессионального развития. Это может быть связано с различиями в языковой политике стран: в Финляндии английский язык широко используется в профессиональной среде и глобальные платформы интегрированы в системы непрерывного и профессионального образования [7].

Сценарий *Regional Rising* выражен достаточно четко в России (45%), в три раза слабее в Финляндии (15%). Для России региональная специфика профессионального образования связана с многообразием российских регионов и локальных запросов, определяющих их экономические и социокультурные потребности в развитии образовательных программ [10]. Также на отечественное образование с 2022 года оказывает влияние санкционное давление и вынужденное импортозамещение, что отразилось на активизации стратегии “региональный подъем”. Для Финляндии низкий показатель региональной стратегии объясняется ориентацией на глобальные, а не региональные альянсы (Финляндия входит в состав Евросоюза и активно сотрудничает с США и азиатскими странами в экономическом и политическом планах) [11].

Ограничения исследования. Выборка не сбалансирована (Россия – 48, Финляндия – 34). Данные собраны только в столичных вузах России (Москва и Санкт-Петербург), без учета студентов региональных вузов, финскую выборку составили студенты двух университетов Финляндии [8; 9]. Для уточнения сделанных выводов потребуется расширение выборки за счет включения студентов других российских регионов и расширение числа университетов Финляндии.

Российский маркетинговый контекст развития цифровых инструментов образования по данным Forbes 2026 года [13]. Полученные данные о низкой готовности российских студентов к работе с ИИ и получении микроквалификаций согласуются с тенденциями, наблюдаемыми на российском EdTech-рынке. Согласно исследованию платформ GetCourse, «Профи.ру» и Pressfeed (n > 50 млн россиян, 2025 г.), сегмент онлайн-курсов иностранных языков демонстрирует стабильный, но умеренный спрос с годовым оборотом 2 млрд рублей [13]. Средний чек на таких курсах вырос с 3 631 руб. в 2020 г. до 12 900 руб. в 2025 г., однако сам рынок растет медленно (+12,6% по спросу на услуги преподавателей). Ключевая особенность: потребители ориентированы на получение конкретных прикладных результатов в изучении иностранного языка (подготовка к экзаменам, собеседованию, переезд), а не на развитие языковой личности или освоение лингвистических компетенций [13]. Это коррелирует с результатами нашего исследования: российские студенты-педагоги в 78% случаев обучаются в логике Education-as-Usual, редко обращаются к цифровым инструментам, ИИ и альтернативным формам верификации навыков. Рынок российского образования фиксирует спрос на «адаптацию», тогда как финские студенты обучаются в парадигме развития в сценариях Robo Revolution и Peer-to-Peer [1].

На основании представленных результатов авторами делаются следующие выводы.

1. Программы профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранного языка в России и Финляндии реализуют разные сценарии развития образования в соответствии со стратегиями, охарактеризованными HolonIQ (2018) [1]: российские программы транслируют приверженность сценарию Education-as-Usual (78%), тогда как программы в Финляндии ориентированы на сценарии Robo Revolution (68%) и Peer-to-Peer (53%). **Маркетинговый контекст развития цифровых инструментов образования:** российский EdTech-рынок [13] также демонстрирует инерционность в сегменте преподавания иностранных языков – спрос на программы увеличивается на +12,6% в год при ориентации на прикладные задачи (экзамены, собеседования), что коррелирует с преобладанием стратегии Education-as-Usual в педагогическом образовании.

2. Выявлены существенные отличия:

– в уровнях цифровой компетентности будущих преподавателей,

– финские студенты демонстрируют более высокую готовность к работе с ИИ (M = 4,2 против 2,8 в России);

– в критической оценке автоматического перевода (M = 4,0 студенты в России против 2,4 у финских студентов);

– в интересе к получению микрокомпетенций (M = 4,3 у финских студентов против 2,3 у российских). Все различия статистически значимы ($p < 0,01$).

Маркетинговый контекст: выявленные отличия подтверждаются тем, что на российском рынке онлайн-курсов иностранных языков (средний чек 12 900 руб.) практически нет предложений по освоению ИИ или микроквалификаций для педагогов, тогда как в Финляндии такие программы встроены в систему непрерывного образования [12].

3. В российских рабочих программах учебных дисциплин минимально присутствуют модули по ИИ (20% против 100% в Финляндии), микроквалификациям (0% против 60%) и блокчейну (0% против 40%). Включённое наблюдение с 2023

по 2025 годы подтверждает полученные данные о том, что финские студенты регулярно и системно осваивают эти компетенции, тогда как российские – эпизодически.

Маркетинговый контекст: согласно данным Forbes за 2026 год [13], потребители готовы платить за короткие обучающие программы, нацеленные на формирование сертифицируемых навыков (что подтверждает рост среднего чека на российские онлайн-курсы с 3 631 до 12 900 руб. за пять лет). Отсутствие модулей по микроквалификациям в программах российских вузов (0%) идёт вразрез с общемировым трендом, который в течение последних пяти лет фиксируется и в России [12].

4. Российский рынок онлайн-курсов иностранных языков [13] характеризуется «адаптационным» спросом: потребители планируют решать конкретную проблему (сдать экзамен, пройти собеседование) в ходе изучения иностранного языка, а не развивать личность или формировать абстрактные компетенции. Это обстоятельство создаёт зону риска для доминирующей в российских вузах системы преподавания иностранного языка по сценарию Education-as-Usual. Выпускники такого рода образовательных программ не подготовлены к работе с цифровыми инструментами и ИИ, не владеют опытом обучения по программам формирования микрокомпетенций, тогда как именно эти навыки востребованы уже сейчас на рынке дополнительного языкового образования и будут актуальны в ближайшей перспективе 3–5 лет.

Таким образом, сравнительный анализ изменений, происходящих в профессиональном образовании преподавателей иностранных языков в России и Финляндии, проведенный в данном исследовании, выявил преобладание в подготовке преподавателей иностранного языка в России сценария Education as Usual (78%), что проявляется в восприятии педагога как основного источника или транслятора информации, в то время как в Финляндии преподаватель больше расценивается как ментор. Исследование выявило, что лидирующими сценариями в Финляндии являются Robo-Revolution (68%), проявляющийся в большей готовности финских студентов по сравнению с российскими (22%) использовать ИИ-инструменты, а также Peer to Peer (53%), выражающийся в популярности освоения отдельных профессиональных навыков посредством получения микроквалификаций, встроенных в рабочие программы учебных заведений, и практически полное их отсутствие в программах исследуемых учебных заведений в России, а также эпизодическая, по сравнению с финскими студентами, заинтересованность в получении микрокомпетенций. Следующим по популярности в России является сценарий Regional Rising (45%), получивший значительное развитие ввиду геополитических изменений последних лет, а также социокультурных и экономических различий регионов России, в то время как сценарий Global Giants (12%) менее всего отвечает карьерным потребностям будущих преподавателей иностранных языков, финские студенты (38%) в значительно большей степени видят перспективу в работе на глобальных платформах, некоторые из которых инкорпорированы в учебный процесс подготовки будущих педагогов. Проверка полученных данных с учётом российского маркетингового контекста развития цифровых инструментов образования [13] позволила обозначить перспективные направления дальнейших исследований программ подготовки, переподготовки и повышений квалификации преподавателей иностранных языков для российского педагогического образования.

Перспектива дальнейших исследований связана с:

– расширением экспериментальной выборки обучающихся на программах профессиональной подготовки и переподготовки преподавателей иностранных языков в России;

– изучением процессов включения в российские программы учебных модулей по использованию ИИ в обучении иностранному языку;

– изучением существующих практик формирования цифровых компетенций преподавателей иностранных языков на имеющихся в России платформах типа Stepik, ЯндексПрактикум [13];

– разработкой методологии интеграции в программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации преподавателей иностранных языков практико-ориентированных модулей по работе с ИИ.

Библиографический список

1. *HolonIQ. Education in 2030. Five Scenarios for the Future of Learning and Talent*. Available at: https://holoniq.com/2030
2. 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: 1–27. Available at: https://www.researchgate.net/publication/336846972_Systematic_review_of_research_on_artificial_intelligence_applications_in_higher_education_-_where_are_the_educators
3. *UNESCO. Guidance for Generative AI in Education and Research*. Paris: UNESCO, 2023. Available at: https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research
4. Holmes W., Bialik M., Fadel C. *Artificial Intelligence in Education*. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019. Available at: https://www.researchgate.net/publication/332180327_Artificial_Intelligence_in_Education_Promise_and_Implications_for_Teaching_and_Learning
5. *OECD. Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem 2023*. Paris: OECD Publishing, 2023DOI: 10.1787/c74f03de-en Available at: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2023_c74f03de-en.html
6. *European Commission. A European Approach to Micro-credentials*. Paris: European Commission, 2022. Available at: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627(02)
7. *Finnish National Agency for Education. Teacher Education in Finland: Current trends and future challenges*. Available at: https://oph.fi/en
8. *University of Helsinki. Curriculum for Subject Teacher Education: English as a Foreign Language*. Available at: https://www.helsinki.fi/en/language-centre/teaching-and-research/curriculum-language-centre
9. *University of Turku. Teacher Education Curriculum: Digital Pedagogy and Language Learning*. Available at: https://www.utu.fi/en/open-university-studies/courses/university-pedagogy-studies
10. *ФГОС ВО 45.03.02 Лингвистика*. Приказ Минобрнауки России № 969 от 12.08.2020 (ред. от 27.02.2023) Available at: https://www.elsu.ru/uploads/files/2026-01/1769432711_45_03_02-lingvistika.pdf
11. *PwC. The World in 2050. Summary report.* London: PwC, 2017 Available at: https://www.pwc.com/gx/en/world-2050/assets/pwc-the-world-in-2050-full-report-feb-2017.pdf
12. *European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027*. Brussels: European Commission, 2021. Available at: https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions/plan
13. *Редакция Forbes Education. Адаптация вместо развития: как меняется спрос в сферах образования и услуг*. Forbes.ru, 2026. Available at: https://www.forbes.ru/education/561885-adaptacia-vmesto-razvitia-kak-menaetsa-spros-v-sferah-obrazovania-i-uslug
14. *OECD. PISA 2022 Results*. Paris: OECD Publishing, 2023. Available at: https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa/pisa-publications.html
15. *World Bank. World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank, 2018. DOI: 10.1596/978-1-4648-1096-1 Available at: https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018

References

1. *HolonIQ. Education in 2030. Five Scenarios for the Future of Learning and Talent*. Available at: https://holoniq.com/2030
2. 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: 1-27. Available at: https://www.researchgate.net/publication/336846972_Systematic_review_of_research_on_artificial_intelligence_applications_in_higher_education_-_where_are_the_educators
3. *UNESCO. Guidance for Generative AI in Education and Research*. Paris: UNESCO, 2023. Available at: https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research
4. Holmes W., Bialik M., Fadel C. *Artificial Intelligence in Education*. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019. Available at: https://www.researchgate.net/publication/332180327_Artificial_Intelligence_in_Education_Promise_and_Implications_for_Teaching_and_Learning
5. *OECD. Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem 2023*. Paris: OECD Publishing, 2023DOI: 10.1787/c74f03de-en Available at: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2023_c74f03de-en.html
6. *European Commission. A European Approach to Micro-credentials*. Paris: European Commission, 2022. Available at: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627(02)
7. *Finnish National Agency for Education. Teacher Education in Finland: Current trends and future challenges*. Available at: https://oph.fi/en
8. *University of Helsinki. Curriculum for Subject Teacher Education: English as a Foreign Language*. Available at: https://www.helsinki.fi/en/language-centre/teaching-and-research/curriculum-language-centre
9. *University of Turku. Teacher Education Curriculum: Digital Pedagogy and Language Learning*. Available at: https://www.utu.fi/en/open-university-studies/courses/university-pedagogy-studies
10. *FGOS VO 45.03.02 Lingvistika*. Prikaz Minobrnauki Rossii № 969 ot 12.08.2020 (red. ot 27.02.2023) Available at: https://www.elsu.ru/uploads/files/2026-01/1769432711_45_03_02-lingvistika.pdf
11. *PwC. The World in 2050. Summary report.* London: PwC, 2017 Available at: https://www.pwc.com/gx/en/world-2050/assets/pwc-the-world-in-2050-full-report-feb-2017.pdf
12. *European Commission. Digital Education Action Plan 2021-2027*. Brussels: European Commission, 2021. Available at: https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions/plan

13. *Redakciya Forbes Education. Adaptaciya vmesto razvitiya: kak menyaetsya spros v sferah obrazovaniya i uslug*. Forbes.ru, 2026. Available at: https://www.forbes.ru/education/561885-adaptacia-vmesto-razvitia-kak-menaetsa-spros-v-sferah-obrazovania-i-uslug
14. *OECD. PISA 2022 Results*. Paris: OECD Publishing, 2023. Available at: https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa/pisa-publications.html
15. *World Bank. World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise.* Washington, DC: World Bank, 2018. DOI: 10.1596/978-1-4648-1096-1 Available at: https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018

Статья поступила в редакцию 20.07.26

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-276-279

Zapata Ruiz T.A., *senior teacher, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities and Social Sciences, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia), https://orcid.org/0009-0002-3436-0429, E-mail: tamarinda@mail.ru*
Sabitova A.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Elabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University (Elabuga, Russia), https://orcid.org/0000-0001-6293-1095, E-mail: dikorr77@mail.ru*

THE DIDACTIC POTENTIAL OF DIGITAL LIBRARY PLATFORMS IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' LANGUAGE AND SPEECH COMPETENCES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING. The article considers the didactic potential of digital library platforms as a means of developing students' language and speech competences in foreign language teaching. The relevance of the study is determined by the need to expand authentic reading practices in a digital educational environment and to strengthen students' independent work with foreign-language texts. The research is based on theoretical analysis of scientific literature, content analysis of open digital libraries, comparative analysis of their functional characteristics and a case study of using an online story in a foreign-language classroom. The article substantiates the choice of Project Gutenberg, ManyBooks and StoryWeaver and presents this justification in a table. The results show that digital library platforms provide access to authentic and adapted texts, support differentiated reading, contribute to vocabulary enrichment, grammatical observation, discussion, retelling, written reflection and project work. Special attention is paid to methodological conditions that allow these platforms to be included in classroom, blended and independent learning. The scientific novelty of the article lies in presenting digital library platforms not as auxiliary repositories of texts, but as methodically structured resources for integrated development of receptive and productive speech skills.

Keywords: **foreign language teaching, digital library platforms, reading, authentic text, language competence, speech competence, independent work, digital educational environment**

Т.А. Сапата Руис*, ст. преп., Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: tamarinda@mail.ru*
А.М. Сабитова*, канд. филол. наук, доц., Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Елабуга, E-mail: dikorr77@mail.ru*

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВЫХ БИБЛИОТЕЧНЫХ ПЛАТФОРМ В РАЗВИТИИ ЯЗЫКОВЫХ И РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается дидактический потенциал цифровых библиотечных платформ как средства развития языковых и речевых компетенций студентов при обучении иностранному языку. Актуальность исследования обусловлена необходимостью расширения практик аутентичного чтения в цифровой образовательной среде, а также потребностью в методически организованной самостоятельной работе студентов с иноязычными текстами. Цель статьи состоит в выявлении возможностей цифровых библиотечных платформ для формирования лексико-грамматических навыков, рецептивных и продуктивных речевых умений, учебной мотивации и автономии обучающихся. В качестве методов использованы теоретический анализ научной литературы, контент-анализ цифровых библиотек, сравнительный анализ их функциональных характеристик, кейс-метод и обобщение методических условий применения ресурсов. Обоснован выбор платформ Project Gutenberg, ManyBooks и StoryWeaver; соответствующий материал представлен в табличной форме. Показано, что цифровые библиотечные платформы обеспечивают доступ к аутентичным и адаптированным текстам, позволяют дифференцировать чтение по уровню владения иностранным языком, расширяют возможности обсуждения, пересказа, письменной рефлексии и проектной деятельности. Сделан вывод о целесообразности включения данных платформ в аудиторную, смешанную и самостоятельную работу студентов при условии предварительного отбора текстов, разработки заданий и организации текущего оценивания.

Ключевые слова: **обучение иностранному языку, цифровые библиотечные платформы, чтение, аутентичный текст, языковая компетенция, речевая компетенция, самостоятельная работа, цифровая образовательная среда**

Современное состояние развития общества характеризуется существенным влиянием цифровых технологий на все сферы человеческой деятельности, в частности на сферу образования. Основной мировой тенденцией становится модернизация системы образования, сопровождающаяся значительными изменениями в теоретических и практических подходах к образовательному процессу в учреждениях высшего образования.

В этих условиях значительное внимание уделяется использованию в учебном процессе высшей школы цифровых ресурсов, в том числе в процессе изучения иностранного языка.

Знание иностранного языка (далее – ИЯ) всегда ценилось в обществе, поскольку специалист, владеющий ИЯ, имеет больше возможностей для собственного личностного и профессионального становления посредством погружения в мир иноязычной культуры, порой характеризующейся множеством различий в мышлении и мировосприятии.

Вместе с тем учреждения высшего образования столкнулись с проблемой низкого уровня владения ИЯ подавляющим большинством студентов. Решение данной проблемы требует постоянного совершенствования методических подходов к обучению, в частности интеграции в процесс обучения цифровых технологий, способствующих развитию языковых и речевых компетенций.

Согласно традиционной позиции, в структуру компетенций включаются знания, умения и навыки определенной деятельности, а также мотивация к ее осуществлению. Развитие языковых и речевых компетенций выступает ключевым аспектом в процессе обучения иностранным языкам.

Языковая (лингвистическая) компетенция – это способность практически пользоваться языком на основе приобретенных знаний о системе языка и особенностей языковых норм для успешного осуществления речевой деятельности в конкретных условиях общения. Языковая (лингвистическая) компетенция также охватывает ряд компетенций, основными из которых являются фонетическая, лексическая, грамматическая, однако процесс их формирования у студентов неязыковых вузов имеет свои особенности.

Значительное внимание уделяется формированию лексической компетенции, которая имеет целью формирование способности использовать базовую и специальную терминологию, которая является релевантной для определенной специальности и конкретной профессиональной ситуации. В профессиональном общении грамматическая компетенция студента также ограничена характером профессионально направленных устных речевых актов.

Речевая компетенция – это способность адекватно и уместно владеть способами формирования и формулирования мыслей с помощью языка в конкретных ситуациях, используя для этого языковые, внеязыковые и интонационные средства выразительности в процессе речевой деятельности.

Речевая компетенция включает следующие компетенции: аудирование, говорение, чтение, письмо и перевод, предусматривающий формирование у студентов речевых умений, которые разделяют на продуктивные (умение говорить и писать) и рецептивные (умение слушать и читать).

Языковая и речевая компетенции взаимосвязаны, ведь умение говорить (речевая компетенция) базируется на грамматических, лексических и фонетических знаниях и навыках (языковая компетенция). Умение писать требует знаний по грамматике, лексике, орфографии и сформированности соответствующих навыков. Аудирование и чтение требуют навыков подсознательного распознания грамматических форм речи, навыки понимания слов и высказываний.

Таким образом, под языковыми компетенциями понимаем сложившуюся в процессе обучения или личной коммуникации систему языковых знаний и навыков, достаточных для адекватного восприятия субъектами речи явлений иноязычной действительности. В свою очередь, речевую компетенцию будем трак-

товать как способность применять языковую компетенцию на практике, то есть эффективно пользоваться ИЯ в устной или письменной форме в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации [1].

Одним из перспективных направлений является использование цифровых библиотечных платформ, содержащих художественные, научно-популярные, исторические и познавательные тексты на языке оригинала. В отличие от закрытых электронных учебников, подобные ресурсы позволяют студенту и преподавателю работать с широким кругом материалов, выбирать тексты по интересам, жанру, тематике, уровню сложности и формату представления. При этом чтение перестает быть только тренировочным упражнением и приобретает характер полноценной учебно-познавательной деятельности.

Анализ научной литературы показывает, что цифровые образовательные ресурсы и интерактивные технологии рассматриваются исследователями как важное средство модернизации языковой подготовки студентов [2]. Отмечается, что использование цифровых технологий способствует активизации учебной деятельности, повышению мотивации и формированию лексической компетенции обучающихся. В исследованиях, посвященных электронным образовательным ресурсам, подчеркивается их роль в обеспечении доступа к современным материалам и в подготовке студентов к профессиональным требованиям цифровой среды [3].

Исследование Н.А. Лызь и О.Н. Истратовой посвящено использованию онлайн-ресурсов при выполнении самостоятельной работы студентов по чтению на английском языке как средства формирования иноязычной компетенции. Авторами определены основные способы интеграции онлайн-ресурсов в обучение ИЯ, в частности посредством использования онлайн-платформ, мобильных приложений и виртуальных классов. Результаты эмпирического исследования Н.А. Лызь и О.Н. Истратовой [4] доказывают, что использование онлайн-ресурсов может значительно повысить эффективность самостоятельного обучения, стимулируя интерес студентов к изучению английского языка.

В исследовании И.Н. Никифоровой [5] осуществлен анализ преимуществ и недостатков использования цифровых технологий и ресурсов при изучении ИЯ, которые предоставляют студентам возможность самостоятельно работать с языковым материалом и совершенствовать языковые навыки.

М.Ю. Белогурова [6] освещает роль онлайн-ресурсов для изучения английского языка как средства формирования иноязычных компетенций, одновременно определяя наиболее эффективные из них.

Интеграции цифровых ресурсов в процесс обучения иностранному языку студентов вуза посвящены исследования Е.А. Макаровой [7] и Е.Н. Бакуровой [8]. Авторы описывают эффективность использования онлайн-платформ, мультимедийных средств и интерактивных упражнений. Они отмечают, что цифровые ресурсы могут значительно повысить качество обучения, обеспечить доступ к образовательным ресурсам на глобальном уровне и стимулировать самостоятельную работу студентов. Благодаря цифровым ресурсам студенты могут учиться в удобное для себя время, получать мгновенную обратную связь и иметь доступ к разнообразным образовательным материалам.

Зарубежные исследования цифрового чтения показывают, что работа с электронными текстами может способствовать развитию навыков чтения на иностранном языке, однако результат зависит от качества методической организации чтения, уровня подготовки обучающихся и характера заданий [9; 10; 11].

В то же время недостаточно изученным остается вопрос о методическом потенциале именно цифровых библиотечных платформ, которые не являются специализированными учебными курсами, но обладают значительным образовательным ресурсом благодаря открытости, тематическому разнообразию, многоформатности и возможности индивидуализации чтения. Это обстоятельство определяет необходимость анализа их потенциала в контексте формирования языковых и речевых компетенций студентов.

Актуальность исследования определяется противоречием между возрастающей потребностью высшей школы в доступных цифровых ресурсах для развития иноязычных компетенций студентов и недостаточной методической разработанностью способов включения открытых цифровых библиотечных платформ в обучение иностранному языку.

Цель исследования состоит в выявлении и теоретическом обосновании дидактического потенциала цифровых библиотечных платформ в развитии языковых и речевых компетенций студентов при обучении иностранному языку.

Задачи исследования: 1) охарактеризовать функциональные особенности выбранных цифровых библиотечных платформ; 2) определить их возможности для формирования лексических, грамматических, рецептивных и продуктивных речевых умений; 3) выявить преимущества, ограничения и условия эффективной интеграции платформ в образовательный процесс.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении представлений о цифровых библиотечных платформах как о дидактических ресурсах, обеспечивающих связь между аутентичным чтением, самостоятельной работой и компетентностно-ориентированным обучением иностранному языку.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования предложенных критериев отбора платформ, таблиц сравнительного анализа и методических рекомендаций при организации аудиторной, смешанной и самостоятельной работы студентов с иноязычными текстами.

Научная новизна исследования состоит в рассмотрении открытых цифровых библиотечных платформ не только как хранилищ электронных текстов, но и как педагогически организуемых ресурсов, способных обеспечивать поэтапное развитие языковых и речевых компетенций студентов на основе чтения, обсуждения, перевода, письменной рефлексии и проектной деятельности.

Методологическую основу исследования составляет компетентностный подход к обучению иностранному языку, в рамках которого языковые знания рассматриваются во взаимосвязи с умениями применять их в речевой деятельности. Под языковой компетенцией в статье понимается совокупность лексических, грамматических, фонетических и орфографических знаний и навыков, обеспечивающих понимание и построение иноязычных высказываний. Речевая компетенция рассматривается как способность применять языковые средства в процессе чтения, говорения, письма и перевода с учетом коммуникативной задачи и ситуации общения.

В исследовании использованы следующие методы: теоретический анализ научной и методической литературы; контент-анализ цифровых библиотечных платформ; сравнительный анализ функциональных возможностей ресурсов; кейс-метод, направленный на рассмотрение конкретного примера работы с текстом; метод обобщения, позволивший сформулировать преимущества, ограничения и условия педагогически целесообразного использования цифровых библиотечных платформ.

В качестве материалов исследования выбраны Project Gutenberg, ManyBooks и StoryWeaver. Критериями отбора стали открытость доступа, наличие текстов на английском языке, жанровое и тематическое разнообразие, возможность использования материалов в самостоятельной работе студентов, техническая доступность и потенциальная применимость в обучении студентов с разным уровнем владения иностранным языком. Обоснование выбора указанных ресурсов представлено в табл. 1.

Таблица 1

Обоснование выбора цифровых библиотечных платформ

Платформа	Обоснование выбора для исследования
Project Gutenberg	Платформа является одной из наиболее известных открытых цифровых библиотек и содержит более 75 000 бесплатных электронных книг; значительная часть коллекции представлена произведениями, перешедшими в общественное достояние. Ресурс позволяет читать тексты онлайн или скачивать их в форматах EPUB и Kindle, что делает его удобным для организации самостоятельного чтения студентов с уровнем владения языком от среднего и выше [12]
ManyBooks	Платформа предоставляет доступ к более чем 50 000 бесплатных электронных книг, сгруппированных по жанрам, включая приключенческую литературу, биографии, историю, детскую литературу, научную фантастику, нонфикшн и др. Жанровое разнообразие, удобная навигация и возможность подбора материалов по читательским интересам делают ресурс значимым для индивидуализации чтения и проектной работы [13]
StoryWeaver	Платформа ориентирована на детское и подростковое чтение, содержит большое количество иллюстрированных историй на разных языках и поддерживает открытые лицензии Creative Commons. Ресурс позволяет читать, скачивать, переводить и создавать тексты, а также использовать материалы для заданий и тематических подборок. По данным Open Education Global, StoryWeaver предоставляет десятки тысяч историй на сотнях языков и предлагает учителям возможности для формирования коллекций и учебных активностей [14]

Для иллюстрации методического использования цифровой библиотечной платформы рассмотрен текст StoryWeaver ‘‘Jadav and the Tree-Place’’ (Vinayak Varma), посвященный Джадаву Паенгу, который самостоятельно посадил лес. Данный текст удобен для учебных целей, поскольку имеет выраженную сюжетную линию, экологическую проблематику, наглядное сопровождение, доступный словарь и возможность организации обсуждения причинно-следственных связей. В учебном процессе он может быть использован для предварительного введения лексики по темам «Природа», «Экология», «Личная ответственность» для чтения с выборочным пониманием, пересказа, дискуссии, написания краткого отзыва или мини-эссе.

Платформы различаются по своему назначению, сложности представленных текстов и возможностям взаимодействия с материалом, поэтому в исследовании каждая из них выполняет собственную методическую функцию. **StoryWeaver** больше подходит обучающимся с начальным и средним уровнем владения языком, а **Project Gutenberg** и **ManyBooks** целесообразнее использовать в работе со студентами, готовыми читать более объёмные и стилистически сложные аутентичные тексты.

Проведённый анализ свидетельствует о том, что рассматриваемые цифровые библиотечные платформы не дублируют друг друга, а обладают собственными дидактическими преимуществами. Так, платформа Project Gutenberg ориентирована прежде всего на работу с классической литературой, историческими источниками, эссеистикой, справочными и научно-популярными текстами. Использование материалов платформы позволяет развивать навыки чтения аутентичных текстов, пополнять словарный запас, изучать грамматические явления в естественном контексте и расширять представления студентов о культурно-исторических особенностях изучаемого языка. Особенно значимым является возможность работы с полными текстами произведений, что создает условия для длительного, экстенсивного чтения.

Платформа ManyBooks, в отличие от Project Gutenberg, ориентирована не только на классические тексты, но и на широкий круг жанровых материалов, что повышает вероятность выбора студентом текста в соответствии с личным интересом. Для обучения иностранному языку это имеет методическое значение, поскольку внутренняя мотивация к чтению является одним из условий регулярной самостоятельной работы. Дополнительное преимущество платформы состоит в жанровой классификации, позволяющей преподавателю формировать тематические подборки, проводить сравнительный анализ текстов и организовывать проектные задания.

StoryWeaver представляет особый интерес для языкового обучения благодаря сочетанию текста, иллюстративного сопровождения, многоязычности и возможностей пользовательской активности. Платформа позволяет не только читать, но и переводить, адаптировать и создавать собственные истории. Такой функционал может быть использован для развития продуктивной речевой компетенции, поскольку студент выступает не пассивным читателем, а участником создания или преобразования текста. По данным экспериментального исследования N. Latifah и R.A. Zahra [15], применение модели Cooperative Integrated Reading and Composition при поддержке StoryWeaver в группе четвероклассников привело к статистически значимому улучшению результатов чтения по сравнению с традиционным обучением; средний посттестовый показатель экспериментальной группы составил 84,07, контрольной – 78,67, а различия между группами были статистически значимыми. Эти данные не могут быть напрямую перенесены на вузовскую аудиторию, однако они подтверждают образовательную перспективность сочетания цифровой платформы, визуально поддержанного текста и кооперативных заданий. Сравнительный анализ платформ представлен в табл. 2.

Работа с текстом "Jadav and the Tree-Place" позволяет организовать развитие нескольких групп компетенций. На этапе до чтения преподаватель актуализирует тематическую лексику, предлагает студентам высказать предположения по названию и иллюстрациям, сформулировать проблему текста. На этапе чтения студенты выделяют ключевые события, определяют причинно-следственные связи, фиксируют новые слова и словосочетания, обращают внимание на языковые средства описания действий и результатов. На этапе после чтения организуются пересказ, дискуссия, составление краткого письменного отзыва, создание экологического лозунга или мини-проекта.

Лингвистическая компетенция в данном случае формируется через усвоение тематической лексики, повторение грамматических конструкций описания последовательности действий, употребление времен, причинно-следственных союзов и оценочной лексики. Рецептивная речевая компетенция развивается за счет понимания содержания, выделения главной и второстепенной информации, интерпретации авторской позиции и соотнесения текста с визуальным рядом. Продуктивная речевая компетенция формируется при выполнении заданий на устное обсуждение, аргументацию собственного мнения, письменное изложение позиции и творческое преобразование текста.

Использование цифровых библиотечных платформ также способствует развитию учебной автономии. Студент получает возможность самостоятельно выбирать текст, определять темп чтения, возвращаться к сложным фрагментам, вести словарь, фиксировать вопросы и готовить сообщения для обсуждения. При этом самостоятельность не должна означать методическую стихийность. Эффективность работы обеспечивается тогда, когда преподаватель задает критерии выбора текста, предлагает инструменты самоконтроля, организует рефлексию и связывает индивидуальное чтение с аудиторной коммуникацией.

Вместе с тем результаты исследований электронного чтения показывают неоднозначность влияния цифрового формата. Так, J. Park и J. Lee [10] установили, что при изучении английского языка как иностранного чтение электронных книг на планшетах способствовало большему улучшению буквального понимания текста, тогда как печатные книги оказались более эффективными для развития инференциального понимания и грамматического знания. Следовательно, цифровые библиотечные платформы целесообразно рассматривать не как замену всем другим видам чтения, а как компонент вариативной образовательной среды, требующий методического сопровождения.

Полученные результаты позволяют уточнить место цифровых библиотечных платформ в системе обучения иностранному языку. В отличие от специализированных электронных курсов, данные ресурсы не задают готовую методическую траекторию, а предоставляют открытую текстовую среду, в которой педагогическая эффективность определяется не самим фактом доступа к материалу, а качеством его дидактической организации. В этом отношении результаты исследования согласуются с выводами Н.А. Лызь и О.Н. Истратовой [4] о значении онлайн-ресурсов для самостоятельной работы студентов, а также с положениями Е.А. Макаровой и Е.Н. Бакуровой [7; 8] о необходимости включения цифровых ресурсов в смешанное обучение. Вместе с тем проведенный анализ показывает, что цифровые библиотеки требуют более выраженной роли преподавателя как методического посредника: он осуществляет предварительный отбор текста, определяет объем чтения, формулирует задания и обеспечивает переход от рецептивного восприятия к продуктивной речевой деятельности.

Особого обсуждения заслуживает вопрос о соотношении цифрового и печатного чтения. В современной зарубежной литературе подчеркивается, что экранный формат не всегда обеспечивает более высокие результаты понимания текста. Метаанализ P. Delgado, C. Vargas, R. Ackerman и L. Salmerón [16] показал наличие преимущества печатного чтения при выполнении заданий на понимание, особенно в условиях ограниченного времени. Близкие выводы представлены в систематическом обзоре V. Clinton [17], где отмечено, что бумажный носитель имеет небольшое преимущество по показателям результативности чтения и метакогнитивной оценки. Поэтому цифровые библиотечные платформы нецелесообразно противопоставлять традиционному чтению. Их продуктивнее рассматривать как средство расширения читательской практики, доступа к аутентичным текстам и организации самостоятельной работы, тогда как задания, направленные на глубокую интерпретацию, могут сочетаться с печатными фрагментами, конспектированием и очным обсуждением.

Результаты исследования позволяют определить несколько условий эффективного использования цифровых библиотечных платформ в учебном процессе. Прежде всего, цифровые библиотечные платформы наиболее эффективны тогда, когда работа с ними встроена в общую структуру занятия и включает этапы подготовки к чтению, непосредственной работы с текстом и его последующего осмысления. Кроме того, задания не должны ограничиваться проверкой понимания прочитанного. Важно, чтобы они побуждали студентов использовать полученную информацию в собственной речевой деятельности: пересказывать текст, аргументировать свою позицию, писать отзывы, выполнять переводческие задания, создавать собственные тексты или разрабатывать небольшие проекты. Самостоятельная работа студентов должна сопровождаться инструментами педагогического контроля и рефлексии. Только при выполнении этих условий открытая цифровая библиотека становится не случайным источником текстов, а полноценным средством развития языковых и речевых компетенций.

Таблица 2

Дидактический потенциал и ограничения цифровых библиотечных платформ

Платформа	Дидактический потенциал	Ограничения	Условия эффективного использования
Project Gutenberg	Аутентичное чтение классических и научно-популярных текстов; развитие лексики, грамматического наблюдения, культурологической компетенции; возможность длительного самостоятельного чтения	Сложность многих текстов для студентов начального уровня; отсутствие встроенных тестов, адаптивных заданий и методических подсказок	Предварительный отбор фрагментов; подготовка словаря и заданий; использование для среднего и продвинутого уровней; сочетание чтения с обсуждением и письменной рефлексией
ManyBooks	Жанровое разнообразие; подбор текстов по интересам; возможность индивидуальных маршрутов чтения; использование материалов для презентаций, буктрейлеров и книжных обсуждений.	Наличие материалов неодинакового качества; не все тексты имеют образовательную разметку; интерактивность ограничена пользовательской навигацией и обсуждением	Создание преподавателем рекомендательных списков; предварительная проверка текстов; включение заданий на аннотацию, рецензию, пересказ и сравнительный анализ
StoryWeaver	Иллюстрированные тексты; уровневость и многоязычность; возможность перевода и создания собственных историй; поддержка групповой работы, творческого письма и межкультурного сравнения	Основная ориентация на детское чтение; не все темы соответствуют интересам студентов вуза; отсутствует универсальная система контроля понимания	Использование для начальных и средних уровней; подбор текстов с учетом возрастной уместности; включение заданий на перевод, пересказ, дискуссию, создание альтернативного финала или собственной истории

Проведенное исследование подтвердило, что цифровые библиотечные платформы обладают значительным дидактическим потенциалом при обучении иностранному языку в высшей школе. Их ценность определяется не только объемом доступных текстов, но и возможностью построения вариативной образовательной среды, в которой студент получает доступ к аутентичному или адаптированному тексту, выбирает индивидуальный темп чтения, расширяет словарный запас, наблюдает за грамматическими явлениями в естественном контексте и использует прочитанное как основу для устной и письменной коммуникации.

В результате анализа установлено, что Project Gutenberg, ManyBooks и StoryWeaver выполняют разные, но взаимодополняющие функции. Платформа Project Gutenberg целесообразна для организации работы с классическими и культурно значимыми текстами, ManyBooks – для индивидуализации чтения за счет жанрового разнообразия, StoryWeaver – для использования иллюстрированных, уровневых и творчески трансформируемых материалов. Такое распределение функций позволяет преподавателю выстраивать постепенный маршрут: от короткого, визуально поддержанного текста к более объемному аутентичному чтению, от понимания содержания – к интерпретации, обсуждению, переводу и созданию собственного высказывания.

Доказано, что эффективность цифровых библиотечных платформ зависит от соблюдения методических условий. К ним относятся предварительный педагогический отбор текстов, учет уровня владения иностранным языком, постановка конкретных коммуникативных задач, подготовка лексико-грамматической опоры, организация заданий до чтения, во время чтения и после чтения, а также включение рефлексивных форм контроля. Важным условием является сочетание цифрового чтения с аудиторной коммуникацией, поскольку именно обсуждение, аргументация, пересказ и письменная реакция переводят чтение из индивидуального информационного действия в полноценную речевую деятельность.

Практическое значение исследования заключается в том, что предложенная логика работы может быть использована при организации самостоятельного чтения студентов, создании электронных портфолио, проведении книжных дискуссий, подготовке проектных заданий и разработке материалов для смешанного обучения. При этом цифровые библиотечные платформы не должны рассматриваться как универсальная замена учебнику, печатной книге или непосредственному педагогическому взаимодействию. Они являются эффективным компонентом образовательного процесса в том случае, когда преподаватель методически управляет чтением, обеспечивает связь между текстом и речевыми задачами, а студент осознает цель работы с цифровым ресурсом.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с проведением эмпирической проверки предложенной модели на вузовской аудитории, сравнением результатов работы с различными типами цифровых текстов, разработкой критериев оценки читательского портфолио и уточнением способов формирования учебной автономии студентов. Представляется также важным исследовать влияние жанра, объема текста, визуального сопровождения и формата предъявления материала на развитие лексической, грамматической, речевой и межкультурной компетенций обучающихся. В целом использование цифровых библиотечных платформ является перспективным направлением модернизации обучения иностранному языку, поскольку оно соединяет доступность цифровой среды, культурную ценность чтения и компетентностную направленность современного высшего образования.

Библиографический список

1. Колесниченко А.Н. Применение цифровых технологий при обучении лексике иностранного языка в высшей школе. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2021; № 6 (2): 298–303.
2. Руст А.М. Цифровые образовательные ресурсы и интерактивные технологии как инновационные средства преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2020; № 8: 95–99.
3. Телякова И.Х., Хисматулина Н.В., Пугачева С.А. Электронные образовательные ресурсы в современном учебном процессе (на примере иностранного языка). *Бизнес. Образование. Право*. 2022; № 3 (60): 424–427.
4. Лызь Н.А., Истратова О.Н. Образовательная деятельность студентов в интернет-пространстве: готовность и самоэффективность. *Интеграция образования*. 2021; Т. 25, № 4 (105): 661–680.
5. Никифорова И.Н. Использование цифровых технологий при обучении иностранному языку: плюсы и минусы. *Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования*. 2023; № 1 (5): 22–30.
6. Белогурова М.Ю. Потенциал цифровых образовательных технологий при обучении иностранному языку в вузе. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2024; № 4 (853): 16–21.
7. Макарова Е.А. Интеграция цифровых образовательных ресурсов в смешанное обучение иностранному языку студентов вуза. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2022; Т. 10, № 1. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/51PDMN122.pdf
8. Бакурова Е.Н. Использование цифровых средств в обучении иностранному языку. *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2025)*. Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2025: 504–513.
9. Reiber-Kuijpers M., Kral M., Meijer P. Digital reading in a second or foreign language: a systematic literature review. *Computers & Education*. 2021; Vol. 163: 104–115.
10. Park J., Lee J. Effects of e-books and printed books on EFL learners' reading comprehension and grammatical knowledge. *English Teaching*. 2021; Vol. 76, № 3: 35–61.
11. Eun-Young C., Younghee Cheri L. Children's picture books as a source of L2 literacy curriculum: a preliminary corpus-based study. *Korean Journal of English Language and Linguistics*. 2022; Vol. 22: 797–820.
12. *Project Gutenberg: Free eBooks*. Available at: https://www.gutenberg.org/
13. *ManyBooks: 50,000+ Free eBooks in the Genres You Love*. Available at: https://manybooks.net/
14. *Storyweaver – Open Education Awards for Excellence*. 2023. Available at: https://awards.oeglobal.org/awards/2023/open-repository/storyweaver/
15. Latifah N., Zahra R.A. StoryWeaver's integrated CIRC learning model: an innovative solution to improving reading comprehension skills in elementary schools. *El Midad*. 2025; Vol. 17, № 2: 371–384.
16. Delgado P., Vargas C., Ackerman R., Salmerón L. Don't throw away your printed books: a meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*. 2018; Vol. 25: 23–38.
17. Clinton V. Reading from paper compared to screens: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*. 2019; Vol. 42, 2: 288–325.

References

1. Kolesnichenko A.N. Primenenie cifrovyh tehnologij pri obuchenii leksike inostrannogo yazyka v vysshej shkole. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; № 6 (2): 298-303.
2. Rust A.M. Cifrovye obrazovatel'nye resursy i interaktivnye tehnologii kak innovacionnye sredstva prepodavaniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2020; № 8: 95-99.
3. Telyakova I.H., Hismatulina N.V., Pugacheva S.A. `Elektronnye obrazovatel'nye resursy v sovremennom uchebnom processe (na primere inostrannogo yazyka). *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. 2022; № 3 (60): 424-427.
4. Lyz' N.A., Istratova O.N. Obrazovatel'naya deyatel'nost' studentov v internet-prostranstve: gotovnost' i samo`effektivnost'. *Integraciya obrazovaniya*. 2021; T. 25, № 4 (105): 661-680.
5. Nikiforova I.N. Ispol'zovanie cifrovyh tehnologij pri obuchenii inostrannomu yazyku: plyusy i minusy. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta pedagogiki i psihologii vysshego obrazovaniya*. 2023; № 1 (5): 22-30.
6. Belogurova M.Yu. Potencial cifrovyh obrazovatel'nyh tehnologij pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2024; № 4 (853): 16-21.
7. Makarova E.A. Integraciya cifrovyh obrazovatel'nyh resursov v smeshannoe obuchenie inostrannomu yazyku studentov vuza. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2022; T. 10, № 1. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/51PDMN122.pdf
8. Bakurova E.N. Ispol'zovanie cifrovyh sredstv v obuchenii inostrannomu yazyku. *Cifrovaya gumanitaristika i tehnologii v obrazovanii (DHTE 2025)*. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj psihologo-pedagogicheskij universitet, 2025: 504-513.
9. Reiber-Kuijpers M., Kral M., Meijer P. Digital reading in a second or foreign language: a systematic literature review. *Computers & Education*. 2021; Vol. 163: 104-115.
10. Park J., Lee J. Effects of e-books and printed books on EFL learners' reading comprehension and grammatical knowledge. *English Teaching*. 2021; Vol. 76, № 3: 35-61.
11. Eun-Young C., Younghee Cheri L. Children's picture books as a source of L2 literacy curriculum: a preliminary corpus-based study. *Korean Journal of English Language and Linguistics*. 2022; Vol. 22: 797-820.
12. *Project Gutenberg: Free eBooks*. Available at: https://www.gutenberg.org/
13. *ManyBooks: 50,000+ Free eBooks in the Genres You Love*. Available at: https://manybooks.net/
14. *Storyweaver – Open Education Awards for Excellence*. 2023. Available at: https://awards.oeglobal.org/awards/2023/open-repository/storyweaver/
15. Latifah N., Zahra R.A. StoryWeaver's integrated CIRC learning model: an innovative solution to improving reading comprehension skills in elementary schools. *El Midad*. 2025; Vol. 17, № 2: 371-384.
16. Delgado P., Vargas C., Ackerman R., Salmerón L. Don't throw away your printed books: a meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*. 2018; Vol. 25: 23-38.
17. Clinton V. Reading from paper compared to screens: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*. 2019; Vol. 42, 2: 288-325.

Статья поступила в редакцию 22.07.26

УДК 378.147:82.09 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-280-284

Sun Ting, *Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, School of Foreign Languages, Xi'an Shiyou University (Xi'an, China), https://orcid.org/0009-0004-2836-3927, E-mail: xamumu@126.com*

LITERARY EDUCATION AS A PRACTICE OF CARE OF THE SELF: READING, REFLECTION AND RESISTANCE IN THE EXPERIENCE OF XI'AN SHIYOU UNIVERSITY. The article examines literary education as a pedagogical field in which the philosophical concept of care of the self can be transformed into a practice of reading, reflection and self-interpretation. The problem is formulated through the tension between declarative recognition of the value of literature and the difficulty of turning this recognition into actual self-educational work. The theoretical basis includes Michel Foucault's interpretation of care of the self, Chinese aesthetic thought, ethical literary criticism and approaches to reader response. The empirical basis consists of a survey of 436 students of Xi'an Shiyou University and a qualitative description of teaching practices related to Russian literature, reading and writing competitions and ecological-aesthetic assignments. The article treats survey data cautiously: they reveal attitudes and expectations rather than direct evidence of personal transformation. The heterogeneity of the sample, which includes students of technical, humanities and arts programmes, is considered as a methodological limitation because the available aggregated data do not allow reliable intergroup comparison. A special part of the article discusses resistance to reading, superficial reflective writing and the cultural barrier that appears when Chinese students interpret Russian literary texts with Christian, existential and ecological meanings. The practical contribution lies in a rubric for identifying levels of care of the self in students' written responses. The study argues that literary education becomes self-education only when reading is connected with textual evidence, personal reflection, ethical attention to the other and a willingness to revise one's first interpretation.

Keywords: **literary education, care of the self, self-education, reflective writing, reader response, Russian literature, cultural barrier, ecological aesthetics, Xi'an Shiyou University**

This research was supported by the following grants from Xi'an Shiyou University:

The 2025 Research Project on the Comprehensive Reform of Master's and Doctoral Education, entitled "Research and Practice on the Implementation of the 'Xishida Program' for Training Specialists in Area and Country Studies: Integration of the Humanities and Engineering Disciplines in the Context of the Energy Industry" (Grant No. 2025-X-YJG-013).

The 2025 Education and Teaching Reform Project, entitled "Research and Practice on a Three-Component Model for Training Russian Language Specialists at Petroleum Universities in the Era of Digital Intelligence" (Grant No. JGYB202525).

The study was also supported by the 2021 Model Course Project for Ideological and Political Education at Xi'an Shiyou University, entitled "Russian-Language Reading."

Сунь Тин*, д-р филол. наук, доц., Сианьский нефтяной университет, г. Сиань, E-mail: xamumu@126.com*

ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРАКТИКА ЗАБОТЫ О СЕБЕ: ЧТЕНИЕ, РЕФЛЕКСИЯ И СОПРОТИВЛЕНИЕ В ОПЫТЕ СИАНЬСКОГО НЕФТЯНОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье рассматривается литературное образование как педагогическое пространство, где философская концепция «заботы о себе» может перейти из области общей гуманитарной риторики в практику чтения. Проблема формулируется через напряжение между признанием ценности литературы и трудностью превращения этого признания в реальную работу субъекта над собой. Теоретическую основу составляют интерпретация «заботы о себе» М. Фуко, китайская эстетическая мысль, этическая литературная критика и подходы к читательскому отклику. Эмпирическая часть опирается на опрос 436 студентов Сианьского нефтяного университета и качественное описание образовательных практик, связанных с русской литературой, конкурсами чтения и письма, а также эколого-эстетическими заданиями. Данные опроса трактуются осторожно: они фиксируют установки и ожидания студентов, но не доказывают глубокой личностной трансформации. Неоднородность выборки, включающей студентов технических, гуманитарных и художественных направлений, рассматривается как методологическое ограничение по причине того, что агрегированный характер данных не позволяет провести достоверное межгрупповое сравнение. Практический вклад статьи состоит в предложении методики выявления уровней проявления «заботы о себе» в письменных работах студентов. Показано, что литературное образование становится самообразованием не автоматически, а тогда, когда чтение связывается с текстовым доказательством, личным вопросом, вниманием к другому и готовностью пересмотреть первоначальную интерпретацию.

Ключевые слова: **литературное образование, забота о себе, самообразование, рефлексивное письмо, читательский отклик, русская литература, культурный барьер, экологическая эстетика, Сианьский нефтяной университет**

Исследование проведено при финансовой поддержке грантов Сианьского нефтяного университета:

1. Грант на реализацию научно-исследовательского проекта «Исследование и практика комплексной реформы магистерского и аспирантского образования в 2025 году. Исследование и практика реализации "Программы Сишида" по подготовке кадров в области регионоведения и страноведения: интеграция гуманитарных и инженерных дисциплин в контексте энергетической отрасли (грант № 2025-X-YJG-013)

2. Грант на реализацию проекта 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).

Работа поддержана грантом Образцового курса идеологического воспитания 2021 года (уровень Сианьского нефтяного университета) – «Чтение на русском языке»

Литературное образование почти не вызывает прямых возражений. Обычно предполагается, что чтение расширяет кругозор, развивает речь, участвует в нравственном воспитании и помогает увидеть человеческий опыт в более сложной перспективе. Но именно эта очевидность и создает проблему. Чем привычнее литературу называют средством личностного развития, тем реже уточняют, как возникает такой эффект и почему один текст меняет способ мышления, а другой остается лишь частью учебной программы.

В китайском высшем образовании этот вопрос становится особенно заметным в условиях развития «новых гуманитарных наук». Литература здесь все меньше воспринимается как замкнутая филологическая дисциплина и все чаще включается в междисциплинарную работу с языком, культурой, ценностями и личностным опытом. Ван Чжо связывает литературное образование не только с методикой преподавания, но и с внутренними свойствами самой литературы: ее воспитательным потенциалом, способностью связывать чтение с личностным развитием и положением художественного творчества внутри образовательной системы [1]. Однако наличие такого потенциала еще не означает, что он будет реализован в каждой учебной ситуации.

Такая постановка важна для университетов технического и отраслевого профилей, где гуманитарная дисциплина должна постоянно доказывать свою необходимость. И доказывать не лозунгом.

Сианьский нефтяной университет представляет именно такой случай. Здесь литературные дисциплины существуют рядом с инженерной, энергетической и языковой подготовкой, а значит, сталкиваются с вопросом о практической значимости гуманитарного опыта. Студент технического направления может читать художественный текст как культурный материал, но может воспринимать его и как избыточную «воду», не связанную с будущей профессией. Это сопротивление нельзя считать случайной помехой. Оно показывает границу самой педагогической модели.

Концепция «заботы о себе» позволяет иначе поставить проблему литературного образования. У Фуко care of the self означает не заботу о психологическом комфорте и не индивидуалистическое самоутверждение, а набор практик, через которые субъект наблюдает себя, работает с речью, письмом, памятью, поведением и постепенно формирует способ существования [2; 3]. Но перенос этой концепции в педагогический процесс не решает вопрос автоматически. Между философской идеей и учебным заданием возникает разрыв: студент может писать «о себе», но оставаться в готовых фразах; может эмоционально реагировать на текст, но не связывать реакцию с анализом; может соглашаться с воспитательной ценностью литературы, но не менять собственную читательскую практику.

Актуальность исследования связана с разрывом между признанием воспитательной ценности литературы и трудностью превращения чтения в реальную работу субъекта над собой. Литературное образование в контексте «заботы о себе» требует не только теоретического обоснования, но и операциональной рамки: по каким признакам можно увидеть, что чтение стало самонаблюдением, а письменный отклик – не пересказом, а элементом самообразования. Кроме

того, необходимо учитывать культурный барьер. Русская литература, используемая в подготовке китайских студентов-русистов, несёт христианские, экзистенциальные и экологические смыслы, которые не совпадают напрямую с конфуцианской этикой отношений или даосской чувствительностью к естественности. Сближение этих традиций продуктивно, но может сглаживать различия.

Цель исследования: уточнить, при каких педагогических условиях литературно-эстетическая практика может рассматриваться как форма «заботы о себе» и какие признаки позволяют отличить глубокую рефлексию от поверхностного отклика.

Задачи исследования: для достижения поставленной цели необходимо: 1) проанализировать философско-педагогические основания концепции «заботы о себе»; 2) описать опыт Сианьского нефтяного университета; 3) рассмотреть результаты опроса студентов; 4) предложить рубрику оценки письменных работ; 5) обсудить случаи сопротивления практике чтения.

Объект исследования: литературное образование в высшей школе.

Предмет исследования: механизмы превращения чтения, обсуждения и письма в практики самообразования.

Методологическая основа исследования: теоретико-конструктивный анализ, анализ научной литературы, интерпретация педагогического опыта, описательная статистика опроса и качественный анализ учебных ситуаций.

Эмпирическая часть имеет ограниченный характер: опрос фиксирует установки студентов, а не доказанные изменения личности. Это ограничение не снимается, но делается видимым.

Научная новизна исследования состоит в операционализации «заботы о себе» через рубрику читательской рефлексии и в обсуждении культурного сопротивления при работе китайских студентов с русским художественным текстом.

Теоретическая значимость исследования связана с уточнением связи между философией субъекта, литературоведением и педагогикой самообразования.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использовать предложенные критерии в курсах литературы, чтения и письма.

Теоретическая рамка: забота о себе между свободой субъекта и этикой отношений

Концепция «заботы о себе» берёт начало в античной философской традиции. В интерпретации Фуко она возвращается в современную мысль как способ рассмотреть субъекта не только через подчинение нормам, но и через практики, с помощью которых человек делает себя объектом внимания, речи и преобразования [2]. Эта идея важна для педагогики, потому что образование всегда находится между внешним требованием и внутренней работой обучающегося. Нельзя просто «передать» студенту саморефлексию. Её можно только организовать как ситуацию, в которой он вынужден увидеть собственную позицию.

Фуко описывает «заботу о себе» как установку себе, другим и миру, как направленность внимания на собственную душевную жизнь и как совокупность действий, меняющих субъекта [2]. Мо Вэйминь подчёркивает, что «практики себя» у Фуко связаны с эстетизацией существования: человек не только следует норме, но и конструирует форму жизни [4]. Для литературного образования это особенно значимо. Чтение и письмо не являются нейтральными навыками. Они создают пространство, где студент учится говорить о себе через чужой текст, а иногда и против собственного первого впечатления.

Но здесь возникает напряжение. Фуко акцентирует работу свободного субъекта над собой, тогда как китайская культурная традиция чаще связывает самосовершенствование с отношениями, обязанностью и гармонией. Конфуцианская линия 修己 (сюцзи), то есть совершенствование себя, не отделяется от 治人 – управления отношениями с людьми, и 理事 – упорядочивания дел. У Чэнь Лая эта логика связана с современным прочтением конфуцианства и проблемой отношений человека с вещами, другими людьми и собственной жизнью [5]. Значит, «забота о себе» в китайской педагогической среде не может быть сведена к индивидуальной автономии. Она неизбежно вступает в диалог с этикой отношений.

Этот диалог не всегда мирный. Студент может воспринимать рефлексивное письмо как личное высказывание, но учебная культура ожидает от него нормативной правильности. Он может захотеть говорить от себя, но бояться, что личная реакция окажется слишком простой, слишком эмоциональной или, наоборот, недостаточно соответствующей идеологическому языку. В этом месте западная «эстетика существования» и китайская «этика гармонии» не просто дополняют друг друга. Они проверяют друг друга на прочность.

Педагогическая линия теории заботы показывает, что работа над собой не замыкается в самонаблюдении. Н. Ноддингс понимает заботу в образовании как устойчивое отношение между педагогом и обучающимся, а не как разовое нравственное действие: студент учится через опыт принятой и осмысленной заботы [6]. Дж. Тронто выводит care за пределы частной эмоции и описывает её как практику распознавания потребности, принятия ответственности, компетентного действия и ответа того, о ком заботятся [7]. Для литературного образования это уточнение важно: «забота о себе» проверяется не словами о внутреннем мире, а тем, способен ли студент связать личный отклик с текстом, другим человеком и ситуацией ответственности.

Поэтому для дальнейшего анализа нужна не только философская рамка, но и рабочие признаки. Без них «забота о себе» остаётся красивым названием для всего хорошего, что якобы делает литература. Это слишком удобно. И слишком мало для исследования.

Механизм работы: как чтение становится самообразованием

Литературно-эстетическая практика начинается с текста, но не заканчивается им. Читатель входит в художественный мир, встречает образ, сюжет, интонацию, культурный код, а затем возвращается к собственному опыту уже не совсем тем же способом. Так можно описать идеальную траекторию. В учебной аудитории она часто ломается. Студент пересказывает содержание, выбирает безопасную мораль, пишет о красоте природы или доброте героя и тем самым вроде бы выполняет задание. Однако сам текст в таком случае не становится событием для читателя.

Чтобы чтение стало самообразованием, оно должно пройти несколько переходов. Первый переход – от впечатления к вопросу. Студенту недостаточно сказать, что произведение понравилось или не понравилось; важно увидеть, что именно вызвало отклик. Второй переход – от вопроса к текстовому доказательству. Личная реакция должна вернуться к слову, образу, композиции, детали. Третий переход – от анализа к самоинтерпретации: что эта деталь изменила в моём понимании себя, другого человека или мира. Последний переход самый трудный. Он требует не исповеди, а точности.

Эта логика близка представлению Чжоу Сяня об эстетической деятельности как опыте, который освобождает человека от узкого утилитаризма и вводит его в пространство игры, преодоления, гармонии, толерантности и независимости [8]. Чжан Шиин связывает эстетическое сознание с единством субъекта и объекта, где переживание красоты включает моральную ответственность перед другими и миром [9; 10]. Для литературного образования это означает, что эстетический опыт не отделён от этического. Но связь между ними должна быть построена, а не объявлена.

В этой статье предлагается рабочая рубрика, которая помогает различать уровни проявления «заботы о себе» в письменных работах студентов. Она не претендует на завершённый психометрический инструмент. Скорее, это педагогическая матрица для чтения студенческих текстов и для последующего контент-анализа. Её задача скромнее, но важнее: показать, где заканчивается пересказ и где начинается работа субъекта над собой.

Эмпирическая база и ограничения данных

Для проверки практической значимости литературно-эстетической работы был проведён опрос студентов Сианьского нефтяного университета. В нём участвовали 436 респондентов: 251 студент естественно-технических направлений, 177 студентов гуманитарных и 8 студентов художественных направлений. Такая структура выборки отражает реальную институциональную среду университета, но одновременно создаёт методологическую трудность. Группы слишком неоднородны, а имеющиеся данные представлены в агрегированном виде. Поэтому сравнение технических и гуманитарных студентов в строгом смысле здесь не проводится.

Это ограничение принципиально. Было бы исследовательски логичнее показать, отличаются ли цели чтения у студентов технических и гуманитарных направлений, кто чаще связывает литературу с духовным развитием, кто чаще сопротивляется рефлексивным заданиям. Возможно, гуманитарии оказались бы более готовы к интерпретации. Возможно, наоборот, – технические студенты

Таблица 1

Рубрика оценки проявлений «заботы о себе» в письменной работе студента

Уровень	Признак письменной работы	Что оценивает преподаватель
0. Формальный пересказ	Студент воспроизводит сюжет или готовую мораль без конкретной связи с собственным вопросом	Наличие текстовой точности минимально; личная позиция заменена общими словами
1. Эмоциональный отклик	Студент называет чувство или впечатление, но почти не связывает его с деталями текста	Можно увидеть реакцию, но ещё трудно понять, чем она вызвана и как она меняет чтение
2. Рефлексивная интерпретация	Студент соединяет фрагмент текста, личный опыт и объяснение собственной реакции	Появляется вопрос к себе; эмоция отделяется от аргумента; интерпретация опирается на текст
3. Самопреобразующая позиция	Студент фиксирует изменение первоначального понимания, учитывает другого или культурную дистанцию	Есть пересмотр позиции, этическое внимание и способность выйти за пределы первого впечатления

Примечание. Рубрика предложена как педагогический инструмент и требует дальнейшей проверки на корпусе студенческих эссе

произвели бы более сильный эффект новизны, потому что литература для них не является привычной профессиональной средой. Сейчас это только предположения. Данные не позволяют выбрать одно из них.

Ещё одно ограничение связано с природой опроса. Он фиксирует самоотчётные установки. Студент может согласиться с утверждением о том, что литература расширяет кругозор или меняет мировоззрение, потому что такой ответ кажется культурно ожидаемым. Это не означает, что он действительно изменил способ чтения или поведения. Поэтому результаты опроса используются не как доказательство эффективности метода, а как описание исходной готовности студентов к литературно-эстетической практике.

Важным дополнением к опросу выступает качественное описание учебных заданий и отдельных фрагментов студенческих отчётов. Однако и оно имеет границу. В статье не представлен полный корпус эссе, не проведено кодирование всех работ и не показана динамика «до» и «после». Такая работа должна стать следующим этапом исследования. Здесь же рубрика оценки предлагается как инструмент, который позволит перейти от красивых иллюстраций к более строгому анализу письменных практик.

Таблица 2

Структура выборки опроса

Группа респондентов	Количество	Доля от выборки, %
Студенты естественно-технических направлений	251	57,57
Студенты гуманитарных направлений	177	40,60
Студенты художественных направлений	8	1,83
Всего	436	100,00

Примечание. Данные позволяют описать состав выборки, но не сравнивать группы по читательским установкам без индивидуальных анкет или кросс-табуляций

Результаты опроса: готовность, которая ещё не стала практикой

Первый блок данных показывает, что читательский опыт студентов не замкнут внутри индивидуального чтения. Большинство респондентов чаще обсуждают прочитанное с однокурсниками – 358 ответов, или 82,11%. На втором месте находятся друзья – 252 ответа, или 57,80%. Родители и преподаватели упоминаются заметно реже. Эта картина важна для педагогики: литературное образование необязательно должно строиться только вокруг вертикали «преподаватель – студент». Реальная читательская коммуникация уже существует в горизонтальной студенческой среде. Но именно поэтому преподаватель не контролирует весь процесс интерпретации.

Таблица 3

Адресаты обсуждения читательских впечатлений

Адресат обсуждения	Количество ответов	Доля от числа респондентов, %
Родители	79	18,12
Однокурсники	358	82,11
Друзья	252	57,80
Преподаватели	37	8,49

Примечание. Допускался множественный выбор. Таблица составлена автором по результатам опроса 436 студентов

Второй блок выявляет напряжение между развлекательным и образовательным чтением. 333 респондента (76,38%) указали развлечение как цель чтения, 330 человек (75,69%) назвали удовлетворение личного интереса. При этом 274 студента (62,84%) связывают чтение с расширением кругозора, а 120 человек (27,52%) читают ради выполнения учебного задания. На первый взгляд, развлечение и самообразование выглядят как разные режимы. Но в читательской практике они часто пересекаются: удовольствие удерживает студента в тексте, а уже затем может возникнуть более сложная работа. Может и не возникнуть.

Таблица 4

Цели чтения литературных произведений

Цель чтения	Количество ответов	Доля от числа респондентов, %
Развлечение	333	76,38
Удовлетворение читательского интереса	330	75,69
Расширение кругозора	274	62,84
Выполнение учебного задания	120	27,52

Примечание. Допускался множественный выбор. Таблица составлена автором по результатам опроса 436 студентов

Третий блок показывает высокий уровень символической ценности литературы. 392 респондента (89,91%) считают, что художественное чтение расширяет кругозор; 353 человека (80,96%) связывают его с эмоциональной поддержкой и самовосстановлением; 348 человек (79,82%) отмечают духовное развитие; 319 человек (73,17%) допускают изменение мировоззрения. Эти цифры выглядят убедительно, но именно здесь особенно силён риск социально желаемого ответа. Высокий процент согласия с «правильными» функциями литературы ещё не равен реальной рефлексивной работе.

Таблица 5

Представления студентов о функциях художественного чтения

Функция чтения	Количество ответов	Доля от числа респондентов, %
Расширение кругозора	392	89,91
Эмоциональная поддержка и самовосстановление	353	80,96
Духовное развитие	348	79,82
Изменение мировоззрения	319	73,17

Примечание. Допускался множественный выбор. Таблица составлена автором по результатам опроса 436 студентов

В совокупности результаты опроса дают не доказательства, а отправную точку. Они показывают, что у студентов есть язык, позволяющий говорить о литературе как о ресурсе самообразования. Но наличие языка не гарантирует наличия практики. Между ними остаётся педагогическая дистанция, и именно её должна заполнить методика чтения, обсуждения и письма.

Русская литература в китайской аудитории: продуктивный барьер

Особая проблема возникает при работе китайских студентов с русской литературой. В курсах Сианьского нефтяного университета используются тексты К.Г. Паустовского, М.М. Пришвина, И.С. Тургенева, Д.М. Зуева, В.П. Астафьева. Они выбраны неслучайно: в них ярко выражены темы природы, памяти, нравственного выбора, сострадания, связи человека с миром. Но именно эти темы могут создавать культурную ловушку. Преподавателю слишком легко сказать, что русская экологическая чувствительность совпадает с китайской идеей «единства Неба и человека». Совпадает частично. Но не полностью.

В главе «Капля» из «Царь-рыбы» Астафьев создаёт образ мира, где капля росы концентрирует небесное, земное, человеческое и божественное [11]. Для русского текста важны христианская интонация, чувство вины, тревога за будущее, почти исповедальная напряжённость взгляда. Китайский студент может прочитать этот фрагмент через категорию 天人合一 – тяньжэнь хэи, то есть единства Неба и человека. Такое прочтение продуктивно, потому что открывает путь к межкультурному пониманию. Но оно же может сгладить то, что в русском тексте связано с грехом, покаянием, одиночеством и трагической ответственностью.

Эта герменевтическая трудность не является недостатком курса. Напротив, она может стать его сильной стороной. Если студент видит только «гармонию человека и природы», он получает общий культурный вывод. Если он замечает, что гармония у Астафьева тревожна, что красота природы не успокаивает, а обязывает, тогда начинается более сложное чтение. В нём китайская традиция не просто подтверждает русский текст, а вступает с ним в разговор.

Работа автора статьи над экологической темой русской деревенской прозы показывает, что в русской и китайской культурах действительно существуют точки сближения: представление о мире как живой целостности, мотив ответственности человека, идея связи индивидуального существования с природным и социальным порядком [12]. Но педагогически важно удержать различие. Без различия межкультурное чтение превращается в перевод чужого опыта на уже готовый язык. Тогда «забота о себе» снова становится удобной формулой, а не встречей с иным.

Сопротивление чтению и негативный случай

Модель литературно-эстетической практики выглядит убедительно до тех пор, пока студент хочет читать, обсуждать и писать. В реальной аудитории это условие часто не выполняется. Часть студентов воспринимают художественный текст как материал, далёкий от профессиональных интересов. Особенно заметно это у студентов технических направлений, для которых гуманитарный курс часто остается второстепенной нагрузкой. Сопротивление необязательно выражается прямо. Иногда оно принимает форму безупречного согласия.

Типичный ответ строится предсказуемо: студент пересказывает сюжет, пишет, что природа прекрасна, герой добр, а произведение учит любить жизнь. Формально задание выполнено. Есть эмоция, моральный вывод и несколько слов о собственном отношении. Но само чтение как событие не состоялось. Не названа деталь, вызвавшая реакцию, не видно смещения позиции, нет обращения к собственному опыту. Такой текст нельзя считать просто слабым. Он показывает, что студент освоил школьный язык литературной оценки, но еще не научился наблюдать за тем, что происходит с ним во время чтения.

Работа с таким ответом требует не наказания, а уточнения. Преподаватель может вернуть студента к конкретной фразе, попросить назвать место, где воз-

никло затруднение, или сопоставить первую реакцию с той, которая появилась после обсуждения. Иногда полезно временно запретить слова «гармония», «красота», «доброта», «природа», если за ними не стоит текстовая деталь. Такой запрет выглядит жестким, но именно он может вывести письмо из готовой риторики.

Есть и противоположная крайность. Студент пишет подробно и лично, однако произведение постепенно исчезает из рассуждения. Тогда «забота о себе» превращается в свободное самовыражение без литературного основания. Это тоже требует коррекции: личный опыт должен проходить через анализ текста, а не подменять его. Иначе литературное образование теряет свой предмет, хотя внешне работа может казаться искренней.

Образовательная практика Сианьского нефтяного университета

В Сианьском нефтяном университете литературное образование включено в несколько курсов и практических форм. Для бакалавров всех направлений действует общеобразовательный курс «Китайский язык и литература». Студенты английского направления изучают историю английской и американской литературы и работают с хрестоматийными текстами. На русском направлении предусмотрены курсы «История русской литературы» и «Конкурс по чтению и письму русской литературы». Для магистрантов Института регионоведения разработаны вводные курсы по русской, английской и американской литературе.

Особое место занимает творческая переработка текста. Студенту предлагают не только прочитать произведение, но и написать отклик, пересказ, вариацию или собственный рассказ по его мотивам. Один из примеров связан с переработкой текста Д.М. Зуева «В лунную ночь» из цикла «Времена года» в рассказ «Полуночное приключение». История о лисе и тетереве соединяется там с китайской нравственной максимой о чрезмерной хитрости. Этот случай не доказывает эффективности метода сам по себе. Он, скорее, показывает возможный механизм: русский текст не копируется, а проходит через культурный опыт студента и получает в нем другое продолжение.

В 2023 году в университете прошла конференция «Интеграция литературоведческих знаний и литературного образования». Ее значение не ограничивалось обменом докладами. Конференция создала пространство, где литературоведческое исследование рассматривалось как материал для учебной практики. Для преподавателя это тоже форма работы над собой, хотя она обсуждается реже. Он переводит исследовательские идеи в методику, проверяет их в аудитории, сталкивается с формальным согласием или сопротивлением студентов и вынужден заново уточнять, что именно в его научной работе может стать образовательным опытом.

Эколого-эстетическая практика включает наблюдение за природными объектами, письменные отчёты и участие в конкурсах экологического литературного творчества провинции Шэньси. В отчётах студенты описывали цветок, дерево, природную деталь как повод для саморазмышления. Один из фрагментов связывает маленький цветок с жизненной стойкостью; другой – маргаритку с надеждой и достоинством; третий – маленькое дерево с освобождением от чрезмерной зависимости от чужой оценки. Эти тексты нельзя читать как прямое доказательство глубокой трансформации. Но по предложенной рубрике они демонстрируют движение от наблюдения к самонарративу.

Связь чтения произведения В. Астафьева с наблюдением за деревом в университетском дворе может показаться слишком свободной. Поэтому её нужно описывать функционально. Русский текст задаёт модель внимания к природе как к морально значимой реальности. Наблюдение в кампусе переводит эту модель в локальный опыт студента. Письменный отчёт фиксирует, удалось ли студенту соединить три уровня: текст, увиденный объект и собственное внутреннее изменение. Если один из уровней исчезает, практика ослабевает.

Обсуждение: что доказывают и чего не доказывают результаты

Результаты исследования не позволяют утверждать, что литературно-эстетическая практика уже доказала свою эффективность в строгом экспериментальном смысле. Это важно произнести прямо. Опрос показывает установки студентов, отдельные фрагменты письменных работ демонстрируют возможные траектории самоинтерпретации, описание курсов показывает педагогическую среду. Вместе они образуют убедительную картину, но не закрывают вопрос о причинности.

Главное противоречие данных связано с тем, что студенты одновременно называют чтение развлечением и связывают его с духовным развитием. Это не обязательно ошибка или непоследовательность. Для современного читателя удовольствие часто становится входом в более глубокое чтение. Однако развлекательный мотив не гарантирует перехода к рефлексии. Он может удержать студента в тексте, а может оставить его в режиме потребления. Поэтому преподаватель не должен бороться с удовольствием от чтения, но должен усложнять его.

Неоднородность выборки остаётся открытой проблемой. Технические и гуманитарные студенты, вероятно, входят в литературную практику с разными ожиданиями. Для одних литература является частью профессиональной идентичности, для других – внешним гуманитарным модулем. Без межгруппового анализа трудно сказать, где именно практика «заботы о себе» работает сильнее. Возможно, именно студенты технических направлений нуждаются в более явной операционализации заданий, потому что они чаще ожидают понятного результата и критерия оценки. Это пока гипотеза, но она задаёт важное направление.

Рубрика оценки письменных работ не решает проблему полностью. Она помогает отличить пересказ от рефлексии, но не способна измерить внутреннее изменение субъекта напрямую. Любая рубрика может породить новую формальность: студент выучит, что нужно указать деталь текста, назвать эмоцию и сформулировать изменение. Внешне это будет выглядеть как глубокая работа. Внутренне – необязательно. Поэтому оценивание должно сочетаться с обсуждением, повторным письмом и сравнением разных версий ответа.

Культурный барьер русской литературы также не снимается простым комментарием преподавателя. Христианская образность, мотив покаяния, трагическое переживание природы, экзистенциальная одиночность героя могут быть частично непереводимы в китайскую категориальную систему. Но именно неполный перевод делает чтение продуктивным. Студент встречается не с тем, что уже знает, а с тем, что нарушает привычный порядок понимания. Возможно, «забота о себе» начинается именно там, где интерпретация перестаёт быть гладкой.

Дальнейшая работа должна перейти от агрегированного опроса к корпусу студенческих текстов. Нужно кодировать письменные работы по уровням рубрики, сравнивать группы, анализировать динамику до и после курса, отдельно рассматривать слабые и формальные ответы. Негативные случаи здесь не менее важны, чем успешные. Они показывают, где педагогическая модель перестаёт работать, и тем самым делают её реальнее.

Проведённое исследование показывает, что литературное образование может быть рассмотрено как практика «заботы о себе», если не сводить эту концепцию к красивой гуманитарной метафоре. Забота о себе проявляется не в самом факте чтения, а в переходе от чтения к вопросу, от вопроса – к текстовой детали, от детали – к самоинтерпретации и от самоинтерпретации – к ответственности перед другим и миром. Такой переход требует педагогической организации. Без неё художественный текст легко остаётся объектом пересказа или источником общих нравственных формул.

Цель исследования достигнута в той мере, в какой удалось уточнить механизм превращения литературно-эстетической практики в самообразование и предложить рабочую рубрику оценки письменной рефлексии. Теоретический анализ позволил сопоставить концепцию Фуко с китайской традицией самосовершенствования, не сводя одну линию к другой. Между ними сохраняется напряжение: индивидуальная работа над образом собственной жизни не совпадает с этикой отношений, где личное изменение проверяется через связь с другим человеком, текстом, природой и культурой. Для литературного образования это различие существенно. Рефлексия студента не должна замыкаться на вопросе «что я почувствовал?». В ней важно присутствие того, что сопротивляется привычному опыту и требует пересмотра собственной позиции.

Опрос показал, что студенты готовы связывать литературу с расширением кругозора, эмоциональной поддержкой, духовным развитием и изменением мировоззрения. Но положительный ответ еще не означает, что изменение действительно произошло. Эти данные фиксируют установки, причем частично социально желательные. Поэтому важен не сам высокий процент согласия, а разрыв между заявленной ценностью чтения и тем, как студент фактически работает с текстом. Этот разрыв нельзя устранить дополнительным призывом к рефлексии. Нужны письменные работы, повторное письмо после обсуждения, сопоставление интерпретаций и анализ того, меняется ли язык ответа.

Практика Сианьского нефтяного университета показывает, что литературные курсы, конкурсы чтения и письма, творческая переработка русских текстов и эколого-эстетические задания могут создать условия для такой работы. Но сама организация курса ничего не гарантирует. Часть студентов остается на уровне пересказа, часть воспроизводит готовые слова о красоте и гармонии, часть сопротивляется чтению более прямо. Эти случаи не опровергают модель, но показывают предел ее нынешней формы. Возможно, именно негативные ответы здесь дают больше материала, чем формально успешные.

Научная новизна статьи связана с переводом идеи «заботы о себе» в педагогическую рамку, пригодную для анализа студенческих письменных работ. Теоретически это позволяет точнее связать литературоведение, философию субъекта, китайскую эстетическую мысль и практики самообразования. Практическая ценность состоит в возможности использовать предложенные критерии при разработке заданий по чтению, рефлексивному письму и межкультурной интерпретации. Однако пока эта рамка остается скорее исследовательской гипотезой, чем полностью проверенным инструментом.

Дальнейшая работа требует корпуса студенческих эссе, контент-анализа уровней рефлексии, сравнения технических и гуманитарных групп и наблюдения за тем, как меняются ответы после повторного чтения и обсуждения. Отдельного внимания заслуживают неудачные случаи, где личный опыт не возникает или подменяет текст. Только после этого можно будет говорить не только о педагогической убедительности, но и о доказательной силе модели. Пока вывод остается более осторожным: литература может стать практикой заботы о себе, если чтение не скрывает сопротивление, культурное непонимание и слабый первый ответ, а делает их частью работы.

Библиографический список

1. 王卓. 新文科*时代文学与教育学跨学科融合的意义*、路径及前景. 山东外语教学. 2022; № 1: 65–75.
2. Фуко М. *Герменевтика субъекта*. Санкт-Петербург: Наука, 2007.
3. Фуко М. Технологии себя. *Логос*. 2008; № 2 (65): 96–122.
4. 莫伟民. 主体的命运: 福柯哲学研究. 北京: 三联书店, 1996.
5. 陈来. *现代新儒学研究*. 北京: 北京大学出版社, 2018.
6. Noddings N. *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press, 2013.
7. Tronto J.C. *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York: New York University Press, 2013.
8. 周宪. 什么是美学? 北京: 北京大学出版社, 2015.
9. 张世英. *进入澄明之境*. 北京: 商务印书馆, 2022.
10. 张世英. 天人之际: 中西哲学的困惑与*选择*. 北京: 人民出版社, 1995.
11. Астафьев В.П. *Царь-рыба*. Москва: Современник, 1982.
12. 孙婷. 俄*罗斯乡村散文中的生态主题*. 哈尔滨: 黑龙江大学出版社, 2022.

References

1. 王卓. 新文科*时代文学与教育学跨学科融合的意义*、路径及前景. 山东外语教学. 2022; № 1: 65–75.
2. Fuko M. *Germenevtika sub`ekta*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2007.
3. Fuko M. Tehnologii sebya. *Logos*. 2008; № 2 (65): 96-122.
4. 莫伟民. 主体的命运: 福柯哲学研究. 北京: 三联书店, 1996.
6. Noddings N. *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press, 2013.
7. Tronto J.C. *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York: New York University Press, 2013.
8. 周宪. 什么是美学? 北京: 北京大学出版社, 2015.
9. 张世英. *进入澄明之境*. 北京: 商务印书馆, 2022.
10. 张世英. 天人之际: 中西哲学的困惑与*选择*. 北京: 人民出版社, 1995.
11. Astaf'ev V.P. *Car'-ryba*. Moskva: Sovremennik, 1982.
12. 孙婷. 俄*罗斯乡村散文中的生态主题*. 哈尔滨: 黑龙江大学出版社, 2022.

Статья поступила в редакцию 12.07.26

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-284-287

***Tian Tingting**, senior teacher, Jiangsu Normal University (Xuzhou, China), E-mail: 1143870462@qq.com*

STRATEGIES FOR APPLYING CBI THEORY IN RUSSIAN LANGUAGE TEACHING WITHIN THE FRAMEWORK OF CHINA-RUSSIA JOINT PROJECTS. The article examines the application of the Content-Based Instruction (CBI) theory in teaching the Russian language within the context of Sino-Russian joint educational programs. The study analyzes the current state and necessity of reforming language training within these programs, elucidates the core principles of the CBI methodology, and justifies its relevance to Russian language instruction. Particular attention is paid to the distinctions between instruction in joint programs and traditional linguistic training in terms of target audience and educational objectives. The didactic advantages and challenges associated with adapting this theory to the conditions of joint educational projects are identified. In conclusion, specific practical pathways for integrating CBI principles into the process of teaching Russian are proposed. The development of new teaching materials and methodologies based on CBI theory, the enhancement of faculty qualifications, the implementation of blended learning models with a focus on learner agency, and the integration of artificial intelligence into Russian language teaching can effectively improve the quality of higher education instruction within the framework of Sino-Russian joint educational programs.

Keywords: **teaching methods, Sino-Russian cooperative education, concept of Content-Based Instruction, Russian language teaching model**

***Тянь Тинтин**, ст. преп., Цзянсуский педагогический университет, г. Сюйчжоу, E-mail: 1143870462@qq.com*

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ СОВМЕСТНОГО РОССИЙСКО-КИТАЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА

В статье описана теория предметно-языкового интегрированного обучения (CBI) в применении к преподаванию русского языка как иностранного в рамках совместного российско-китайского образовательного проекта. В исследовании уточнены цели языковой подготовки китайских студентов нефилологических специальностей, обучающихся по совместным образовательным программам. Определены дидактические преимущества CBI и вызовы, связанные с его внедрением в условиях совместного образовательного проекта. Особое внимание уделяется различиям между обучением в рамках совместных программ и традиционной языковой подготовкой с точки зрения целевой аудитории и образовательных целей. В заключение сформулированы конкретные практические пути интеграции принципов CBI в процесс преподавания русского языка. Разработка новых учебных материалов и методик на основе теории компьютерного обучения, повышение квалификации преподавателей, внедрение моделей смешанного обучения с акцентом на самостоятельность обучающихся, а также интеграция искусственного интеллекта в преподавание русского языка могут эффективно повысить качество высшего образования в рамках совместных китайско-российских образовательных программ.

Ключевые слова: **методы преподавания, российско-китайские образовательные проекты, концепция CBI, русский язык в профессиональных целях**

Актуальность исследования: российско-китайские отношения характеризуются растущей интеграцией в области образования. По информации на 2025 год, реализуется более 200 российско-китайских совместных образовательных программ, организовано 35 совместных образовательных учреждений [1]. В совместных вузах обучение на бакалавриате строится по схеме «2 + 2»: два года в Китае, два года в России. В связи с этим актуален вопрос организации обучения китайских студентов русскому языку. Хорошее знание русского языка является важным условием для жизни иностранных студентов в России. Формирование у студентов навыков говорения, аудирования, письма и чтения на русском языке – задача преподавателей русского как иностранного. Однако китайский студент, обучающийся по совместной программе «2 + 2» в нефилологическом вузе, должен владеть подъязыком специальности, так как без знания языка специальности невозможно получить профессиональные знания и компетенции, обучаясь в российском вузе. В настоящий момент в организации преподавания русского языка в рамках совместных образовательных программ острейшей проблемой является разработка учебных программ и методов обучения. Для студентов, обучающихся по совместным образовательным программам, русский язык не является основной специальностью, но он служит основой для изучения профессиональных дисциплин. Поэтому при выборе методов обучения недопустимо слепо копировать методы преподавания русского языка филологам. Важно четко понимать, что основная цель изучения русского языка студентами – это получение знаний в области выбранной специальности.

Особую роль играет развитие практических навыков, чтобы заложить прочную основу для последующего изучения профессиональных дисциплин. Тем не менее современные коммуникативные методики, успешно формируя продуктивные навыки, не закладывают базовых знаний о языке как системе, чтобы на этой основе усваивать уже язык специальности. В этой связи мы можем согласиться, что необходимым является сочетание традиционных и современных методик, которое позволит уделить внимание как основам грамматики и лексики, так и практическим языковым навыкам [2, с. 49].

К числу таких комплексных методик предметно-языкового интегрирования относится Content based instruction (CBI). Данный подход основан на параллельном изучении иностранного языка и предметного материала иной дисциплины [3, с. 394].

Целью данного исследования является обоснование необходимости внедрения теории CBI в практику преподавания русского языка в рамках российско-китайских образовательных программ. Из цели вытекают следующие задачи: определить CBI как особый подход к обучению иностранным языкам, выяснить актуальную степень разработанности CBI-методик применительно к обучению русскому языку в Китае, выделить положительные стороны и вызовы данной методики, дать рекомендации по её внедрению в русско-китайские совместные программы высшего образования, указать перспективы разработки CBI-методик в контексте сотрудничества России и Китая.

Научная новизна исследования заключается в обосновании применения методологической концепции content based instruction к изучению русского языка в китайских вузах в рамках двусторонних русско-китайских образовательных программ студентами-нелингвистами.

Теоретическая значимость статьи заключается в разработке соответствующих педагогических стратегий, что вносит вклад в теорию методики преподавания русского языка как иностранного.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы для повышения эффективности преподавания русского языка в рамках совместных программ, а также подготовки педагогических кадров.

Методологическую основу исследования составляет общая теория CBI в её применении к изучению русского языка в университетах Китая. Используются также методы педагогического моделирования.

Предметно-языковое интегрированное обучение – это обучение иностранному языку на языковом материале конкретной науки, предмета или тематического единства. Таким образом изучение языка объединяется с получением профессиональных знаний. Это способствует повышению уровня знаний студентов в предметной области и развитию их когнитивных способностей с одновременным улучшением их языковых навыков [4, с. 59], в том числе в профессиональных областях [5]. В основе данной методики лежит канадский метод языкового погружения. В 1980-х годах этот подход привлек внимание многих международных исследователей. В Китае Ван Шисянь первым внедрил модель CBI, представив ее концепцию и изучив возможности ее применения в преподавании иностранных языков. Впоследствии исследования модели CBI постепенно расширялись, что также способствовало ее развитию в Китае.

Языковое погружение значительно ускоряет освоение иностранного языка, а изучение нового материала, связанного не с языком, а с конкретной дисциплиной, усиливает мотивацию студентов [6, с. 136]. Методика CBI (Content-Based Instruction) предполагает, что процесс изучения языка не должен ограничиваться исключительно изучением самого языка. Она ставит во главу угла его использование. В основе концепции лежит построение обучения вокруг содержания, объединяющее изучение языка с освоением других дисциплин, что действительно необходимо студентам. Язык становится инструментом получения профессиональных знаний. Следовательно, такой подход лучше всего согласуется с целями российско-китайских образовательных программ, ведь целью изучения русского языка для китайцев в этом случае является получение профессии. Это позволяет студентам сосредоточить больше внимания на изучении профессиональных дисциплин и одновременно улучшать свои языковые навыки и повышать уровень профессиональной компетентности, тем самым достигается двойной эффект. Отсюда вытекают преимущества подхода CBI.

Преимущества методики CBI

Во-первых, из CBI следует, что преподаватель должен создавать приближенные к реальным речевые ситуации. Благодаря этому студенты знакомятся со специальной лексикой, характерной для различных профессиональных сообществ. Уже в процессе обучения они осознают связь языка со своей профессией и шире – с реальным общением. Данное преимущество можно противопоставить заметному недостатку типичных пособий по иностранным языкам – их шаблонности и искусственности учебных ситуаций.

Во-вторых, CBI повышает познавательный интерес учащихся. Методика способствует введению реальных речевых практик с ориентацией на содержание профильных учебных дисциплин: разбор кейсов, деловые переговоры, презентации. Это стимулирует учебную мотивацию студентов. Следствием этого подхода является и повышение активности студентов, в особенности при моделировании речевых ситуаций [7, с. 30].

В-третьих, CBI способствует формированию межкультурной коммуникативной компетенции. Китайские студенты испытывают трудности в понимании прагматики иноязычных текстов, их функционирования в иной культуре, а также их принятой микроструктуры [8, с. 280]. Учащимся необходимо понимать культурные модели россиян и в процессе общения адаптироваться к русскому коммуникативному стилю. В условиях растущей интенсивности российско-китайских обменов овладение межкультурной коммуникативной компетенцией становится для изучающих русский язык критически важным. Теория CBI, сопоставляя особенности общения в различных культурных средах, направляет студентов к корректному пониманию и решению проблем межкультурной коммуникации. Это способствует не только совершенствованию уровня владения русским языком, но и закладывает прочную основу для их последующего профессионального обучения.

Вызовы в применении CBI в обучении русскому языку

Проблема дефицита учебно-методических ресурсов

Реализация CBI требует богатой ресурсной базы. Особенно в рамках профессионально ориентированного преподавания русского языка преподавателю необходимо подбирать соответствующие профессиональному содержанию и образовательным потребностям студентов кейсы или учебные видеоматериалы, чтобы углубить понимание и развить ключевые компетенции учащихся [9]. Однако на текущем этапе в практике профессионально ориентированного обучения русскому языку в вузах Китая разработка и систематизация учебных ресурсов всё ещё находятся в стадии развития. Учебные программы и содержание дисциплин не до конца сформированы. В рамках аудиторных занятий преподаватель не может гарантировать эффективность методики CBI, а нехватка качественных материалов затрудняет поддержание познавательного интереса студентов. В конечном итоге это приводит к отказу от CBI и, как следствие, относительно слабому уровню профессиональной коммуникации на русском языке у учащихся.

Требования к профессиональной квалификации преподавателей

Для полноценной реализации дидактического потенциала метода CBI необходимы преподаватели, обладающие высокой предметной и методической подготовкой. Однако наблюдения за текущим состоянием профессионально ориентированного преподавания русского языка в ряде вузов указывают на сохраняющиеся проблемы в квалификации преподавательских кадров в данной области. Это проявляется, главным образом, в следующем: сами преподаватели русского языка имеют недостаточное представление о принципах CBI; их академический бэкграунд чаще ограничивается лингвистикой, и они плохо осведомлены о специфике специальности студентов, что препятствует глубокой интеграции языка и предметного знания; отмечается некорректное применение педагогических методов, разрыв между теоретическим обучением и практикой, в результате чего студенты лишены возможностей применить знания в действии.

Недостатки в организации учебных курсов и системе оценивания

В некоторых вузах при составлении программ по подъязыку специальности не в полной мере применяются принципы CBI: изучение специальной лексики и грамматики не подкрепляется практикой в смоделированных речевых ситуациях. При этом объём теоретических часов существенно превышает объём практических занятий. Кроме того, действующая система оценивания учитывает результаты письменных экзаменов, пренебрегая оценкой реальных речевых умений студентов в смоделированных или аутентичных речевых ситуациях. Система оценки качества высшего образования не имеет специфических показателей для CBI-курсов, что вынуждает преподавателей идти на компромисс между «глубиной содержания» и «соответствием требованиям оценки» [10, с. 11].

Трудности в организации учебного процесса и управлении им

Методология CBI предъявляет высокие требования к организаторским и управленческим способностям преподавателя, необходимым для обеспечения планомерного учебного процесса. Однако в реальной педагогической практике преподаватели часто сталкиваются с проблемами поддержания дисциплины и вовлечённости студентов. Для их решения преподавателю необходимо укреплять навыки управления аудиторией, целенаправленно развивать учебную мотивацию и активность студентов, что создаст условия для более эффективного внедрения принципов CBI.

Реализация модели обучения CBI

Изменение подходов к преподаванию и обучению

Преподавание русского языка в рамках китайско-российского совместного образования должно отличаться от традиционного преподавания русского языка как иностранного на филологических факультетах. В совместных программах больше внимания нужно уделять обучению языку специальности, развитию навыков аудирования, говорения в профессиональной сфере. Концепция CBI предполагает изучение языка на основе учебного материала по специальности, а не только изучение общелитературного языка.

Связь со специальностью студентов «требует необходимых компетенций уже и от преподавателя» [11, с. 137]. Преподавателям необходимо понимать модель образовательной программы, учитывать особенности студентов, а при необходимости углублять знания в профессиональных дисциплинах. В китайской школе приоритетными аспектами являются грамматика и письмо. В совместных вузах большое внимание уделяется чтению, аудированию и говорению. В рамках CBI-подхода не следует переносить методы изучения иностранного языка, использовавшиеся в школе, на изучение русского языка в вузе.

Кроме того, важен фактор мотивации, поскольку студентам неязыковых специальностей необходимо осознавать цель изучения русского языка. Русский язык оказывается не менее важной дисциплиной, чем профильные, и должный уровень владения им находится в прямой корреляции с возможностью глубокого овладения дисциплинами по специальности.

Совершенствование содержания учебных курсов и материалов

Чтобы в полной мере использовать преимущества модели обучения CBI, при разработке учебных программ необходимо учитывать требования и особенности как профессиональных дисциплин, так и курсов русского языка. Например, профильному обучению должен предшествовать базовый курс русского языка, чтобы студенты освоили основы чтения, произношения и грамматики. Затем

постепенно добавлять профессиональные дисциплины, обеспечивая плавный переход и облегчая восприятие материала студентами. Здесь следует учитывать практику российских вузов, обычно предоставляющих целый предварительный год на изучение только русского языка. Однако такой подход, дружественный к иностранным студентам, всё же едва ли подойдёт для вузов Китая, куда китайский студент поступает уже с целью обучения конкретной специальности. Здесь целесообразно параллельно обучать как основам специальности, так и русскому как второму языку обучения. Этим целям лучше всего подходит как раз методика CBI.

Согласно китайской пословице, «искусная хозяйка не сможет приготовить кашу без крупы» – без специализированных учебных материалов по русскому языку трудно гарантировать, что преподавание русского языка будет служить целям профессионального обучения. Дефицит таких пособий ощущается и университетскими преподавателями, и языковыми школами. Если для английского языка предложение учебно-методических комплексов с CBI-подходом обширно, и выбор есть для разных специальностей, для русского языка все опираются на пособия общего характера. В настоящее время большинство китайско-российских совместных образовательных учреждений по-прежнему используют учебники, ориентированные на филологов. Содержание таких учебников имеет литературный уклон, а лексика связана в основном с языком и культурой. Однако совместные программы чаще всего готовят специалистов в области естественных наук и техники, поэтому использование таких учебных материалов противоречит принципам CBI. В связи с этим создание комплекса специализированных учебных материалов по русскому языку является насущной необходимостью. Заметной сложностью для их разработки является, опять же, повышенное требование к компетенциям создателей пособий не только в сфере языка, но и в соответствующей отрасли наук.

Подготовка преподавательского состава

Как мы уже отметили выше, ключевым вопросом внедрения CBI в изучение русского языка в Китае является квалификация преподавателей. Цель преподавателя – максимально упростить для студентов понимание самых сложных языковых аспектов [12, с. 49]. Во-первых, самой методике CBI необходимо обучать, причём желательно, чтобы преподаватели русского языка проходили такую переподготовку или повышение квалификации именно в вузах России. Во-вторых, методика требует взаимодействия между преподавателями русского языка и профессиональных дисциплин, а также между китайскими и российскими преподавателями русского языка. Совместная разработка учебных планов и обсуждение содержания курсов позволят достичь органичного сочетания профессионального и языкового обучения.

Преподавателям русского языка необходимо сосредоточить усилия на развитии у студентов коммуникативной компетентности как в социокультурной, так и в учебно-профессиональной сфере взаимодействия [13, с. 115].

Онлайн-обучение на основе модели CBI

Методика CBI хорошо подходит для онлайн-обучения. Основное преимущество смешанного обучения перед традиционным аудиторным заключается в его более высокой эффективности и значительно меньшей стоимости [14, с. 184]. Обучение, основанное на контенте, прекрасно подходит для самостоятельной работы студентов с её дистанционным контролем со стороны преподавателя. Аудиторные же занятия рационально посвятить обсуждениям и различным формам групповой и командной работы. В дистанционные формы рекомендуется включать больше наглядности, поскольку онлайн-обучение не так интенсивно, лишено обратной связи в реальном времени и часто менее интересно учащимся.

Онлайн-формат требует от преподавателей более активной обратной связи, своевременных ответов на сообщения студентов, готовности предоставить дополнительный материал и разъяснить ещё раз темы, вызвавшие сложности. Тем не менее дистанционное обучение на базе CBI может существенно повысить эффективность самостоятельной работы.

Интеграция технологий искусственного интеллекта в преподавание русского языка

Внедрение искусственного интеллекта во все сферы жизни, включая образование, с одной стороны, стало веянием времени, с другой же – нередко выглядит искусственно, являясь вопросом престижа, а не эффективности. В русско-китайских совместных образовательных программах основная цель обучения русскому языку сместилась от тренировки языковых навыков к освоению профессиональных дисциплин (таких как энергетика, инженерия, экономика, международные отношения) посредством русского языка. Интеграция профессиональных элементов в изучение языка является одной из актуальных задач [15, с. 62], что соответствует принципу CBI – органическому сочетанию изучения языка и предметного знания.

Технологии искусственного интеллекта способны обеспечить поддержку данному подходу. Однако, как показывают актуальные исследования, само по себе использование ИИ ещё не означает ИИ-грамотности, а студенты разных специальностей демонстрируют и разное отношение к таким инструментам, разный уровень чувствительности ИИ-этики [16, с. 141]. Не следует путать эффективное использование ИИ как вспомогательного средства и академическое мошенничество при помощи генеративных моделей. К положительным направлениям развития ИИ в сфере языкового образования можно отнести анализ больших данных для определения языковых различий между Россией и Китаем в конкретных профессиональных областях, что позволяет преподавателям создавать интересный познавательный контент. На базе ИИ могут разрабатываться средства самопроверки для студентов, средства поиска релевантного русскоязычного контента по теме, активно использоваться генеративные технологии при визуализации контента, создании вспомогательных материалов.

В рамках китайской инициативы «Один пояс – один путь» исследования методов преподавания русского языка в рамках китайско-российского совместного образования приобретают повышенную значимость. Внедрение концепции CBI (Content-Based Instruction) наиболее соответствует целям совместного образования, эффективно объединяет преподавание русского языка и изучение научных дисциплин. Языковая среда способствует как повышению общих познавательных навыков студентов, так и их профессиональному развитию. Несомненно, улучшает она и качество овладения собственно языком. Это закладывает прочную языковую основу для последующего обучения в России. Внедрение концепции CBI в обучение русскому языку студентов-нелингвистов в Китае поспособствует повышению уровня владения русским языком и лучше подготовит студентов к обучению за рубежом. Идеальной перспективой развития CBI видится создание эффективной международной среды для обучения русскому языку, начало чему может положить более активное взаимодействие преподавателей Китая и России. Методическая поддержка со стороны русских коллег видится необходимой на всех этапах внедрения CBI-методики.

Для более эффективного внедрения концепции CBI (Content-Based Instruction) в преподавание русского языка необходимо формировать подготовленный в части CBI преподавательский состав, разрабатывать учебные программы, создавать учебные материалы. Следует максимально использовать преимущества смешанной модели обучения (онлайн и офлайн), чтобы повысить активность, инициативность и творческий подход студентов к изучению русского языка и профессиональных дисциплин. Изменение подходов к преподаванию и инновации в методах обучения, ориентированных на студентов как главных участников образовательного процесса, позволят подготовить востребованных международных междисциплинарных специалистов, соответствующих потребностям страны и общества.

Библиографический список

1. Каргопольцев И. Глава Минобрнауки России Фальков: Россия и Китай укрепляют связи в науке и образовании. *ТАСС*. Available at: https://tass.ru/interviews/24875669
2. Бердиева А.Д. Методы преподавания русского языка. *Инновационная наука*. 2024; № 5: 48–49.
3. Alimjanova L.X., Nosirova U.K. Content-Based Instruction in Language Teaching in Relation with CLIL: Implementation and Outcome. *Central Asian Research Journal for Interdisciplinary Studies (CARJIS)*. 2022; Vol. 2, № 1: 392–399. DOI: 10.24412/2181-2454-2022-1-392-399.
4. Юань П., Юй Л. Исследование модели университетского преподавания иностранных языков на основе содержания. *Исследования и преподавание иностранных языков*. 2008; № 1: 59–64.
5. Chekol A., Shiferie K., Teshome S. *Effects of using adjunct model of content-based instruction on students' technical report writing performance. Cogent Education.* № 10 (1). Available at: https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2214427
6. Родионова Е.В. CLIL и другие подходы к междисциплинарной интеграции иностранного языка и учебного предмета: сходства и отличия. *Евразийский гуманитарный журнал.* 2019; № 1: 134–137.
7. Багров Ю.Д. Из опыта преподавания английского языка на курсах повышения квалификации при подготовке к Олимпийским играм в Сочи. *Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии.* 2014; № 4: 27–31.
8. Галкина Е.В., Краснощекова С.В. Особенности микроструктуры письменных нарративов китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный. *Русистика*. 2026; Т. 24, № 2: 278–296. DOI: 10.22363/2618-8163-2026-24-2-278-296.
9. Мэн Я. Дизайн смешанной модели преподавания курса делового английского языка на основе концепции CBI. *Технологии дистанционного образования.* 2022; № 3: 46–50.
10. Чжан Ц. Исследование модели интеграции курсов для специальности «английский язык» в университете на основе педагогической концепции CBI. *Путь к становлению талантов.* 2025; № 16: 9–12.
11. Багров Ю.Д. Аргументированное эссе как жанр в образовательной и языковой культуре. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики.* Серия: Гуманитарные науки. 2016; № 2: 134–137.
12. Баялиева Д.А. Некоторые проблемы преподавания русского языка как иностранного. *In The World of Science and Education.* 2025; № 15: 46–50.
13. Ван Л., Баранова И.И. Особенности обучения студентов из КНР по совместным образовательным программам. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2017; Т. 8, № 4: 108–117. DOI: 10.18721/JHSS.8411.

14. Федотова Н.Л., Янь Ж. Смешанное обучение иностранному языку vs аудиторное и онлайн-обучение (по результатам анкетирования китайских студентов). *Вестник Марийского государственного университета.* 2021; № 2: 178–186.
15. Саркисян И.Р., Таткало Н.И. Инновационная методика обучения РКИ с профессиональной направленностью: опыт модульного тестирования. *Русский тест: теория и практика.* 2025; Т. 11, № 1: 57–64. DOI: 10.22363/3034-2090-2025-11-1-57-64.
16. Тарасова К.В., Талов Д.П., Иванова А.Е. Когда чаще не значит лучше: сценарии использования генеративного ИИ в высшем образовании. *Высшее образование в России.* 2026; Т. 35, № 6: 127–148. DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-6-127-148.

References

1. Kargopol'cev I. Glava Minobrnauki Rossii Fal'kov: Rossiya i Kitaj ukreplyayut svyazi v nauke i obrazovanii. *TASS*. Available at: https://tass.ru/interviews/24875669
2. Berdieva A.D. Metody prepodavaniya russkogo yazyka. *Innovacionnaya nauka*. 2024; № 5: 48-49.
3. Alimjanova L.X., Nosirova U.K. Content-Based Instruction in Language Teaching in Relation with CLIL: Implementation and Outcome. *Central Asian Research Journal for Interdisciplinary Studies (CARJIS).* 2022; Vol. 2, № 1: 392-399. DOI: 10.24412/2181-2454-2022-1-392-399.
4. Yuan' P., Yuj L. Issledovanie modeli universitetskogo prepodavaniya inostrannyh yazykov na osnove soderzhaniya. *Issledovaniya i prepodavanie inostrannyh yazykov.* 2008; № 1: 59-64.
5. Chekol A., Shiferie K., Teshome S. *Effects of using adjunct model of content-based instruction on students' technical report writing performance. Cogent Education.* № 10 (1). Available at: https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2214427
6. Rodionova E.V. CLIL i drugie podhody k mezhdisciplinarnoj integracii inostrannogo yazyka i uchebnogo predmeta: shodstva i otlichiya. *Evrazijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2019; № 1: 134-137.
7. Bagrov Yu.D. Iz opyta prepodavaniya anglijskogo yazyka na kursah povysheniya kvalifikacii pri podgotovke k Olimpijskim igram v Sochi. *Teoriya i praktika servisa: `ekonomika, social'naya sfera, tehnologii.* 2014; № 4: 27-31.
8. Galkina E.V., Krasnoschekova S.V. Osobennosti mikrostruktury pis'mennyh narrativov kitajskih studentov, izuchayuschih russkij yazyk kak inostrannyj. *Rusistika.* 2026; T. 24, № 2: 278-296. DOI: 10.22363/2618-8163-2026-24-2-278-296.
9. M`en Ya. Dizajn smeshannoj modeli prepodavaniya kursa delovogo anglijskogo yazyka na osnove koncepcii CBI. *Tehnologii distancionnogo obrazovaniya.* 2022; № 3: 46-50.
10. Chzhan C. Issledovanie modeli integracii kursov dlya special'nosti «anglijskij yazyk» v universitete na osnove pedagogicheskoj koncepcii CBI. *Put' k stanovleniyu talantov.* 2025; № 16: 9-12.
11. Bagrov Yu.D. Argumentirovannoe `esse kak zhanr v obrazovatel'noj i yazykovoj kul'ture. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2016; № 2: 134-137.
12. Bayalieva D.A. Nekotorye problemy prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. *In The World of Science and Education.* 2025; № 15: 46-50.
13. Van L., Baranova I.I. Osobennosti obucheniya studentov iz KNR po sovmestnym obrazovatel'nym programmam. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennye nauki.* 2017; T. 8, № 4: 108-117. DOI: 10.18721/JHSS.8411.
14. Fedotova N.L., Yan' Zh. Cmeshannoe obuchenie inostrannomu yazyku vs auditornoe i onlajn-obuchenie (po rezul'tatam anketirovaniya kitajskih studentov). *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2021; № 2: 178-186.
15. Sarkisyan I.R., Tatkalo N.I. Innovacionnaya metodika obucheniya RKI s professional'noj napravlennost'yu: opyt modul'nogo testirovaniya. *Russkij test: teoriya i praktika.* 2025; T. 11, № 1: 57-64. DOI: 10.22363/3034-2090-2025-11-1-57-64.
16. Tarasova K.V., Talov D.P., Ivanova A.E. Kogda chasche ne znachit luchshe: scenarii ispol'zovaniya generativnogo II v vysshem obrazovanii. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2026; T. 35, № 6: 127-148. DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-6-127-148.

Статья поступила в редакцию 19.07.26

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-287-290

***Antonov N.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department for the Implementation of State Policy in the Field of Education, Department of Education and Science of the City of Moscow (Moscow, Russia), E-mail: antonovnv80@mail.ru*

THE POTENTIAL OF SCHOOL THEATER IN MOSCOW EDUCATIONAL SYSTEM. The article on the basis of federal initiatives in the field of upbringing, highlighted methodological approaches to the problem, considered the algorithm for the formation of values of students based on life experience; an analysis of foreign and Russian approaches to educational issues is proposed; the process of creating a school theater in the format of the implementation of the project "Commonwealth of School Theaters" in the metropolitan educational system. Positive impact of school theater on the younger generation has been determined: development of creative abilities and imagination of children and adolescents, strengthening of confidence and self-esteem, development of communication skills, teamwork, the development of emotional intelligence, the expansion of cultural horizons, the possibility of self-expression, self-discipline and responsibility. The author notes the connection of theatrical scripts with life situations, as well as the similarity between them, the relationship of the meanings of productions in elementary and primary schools. The article highlights the semantic transformation of productions, determines the vectors of development of school theaters.

Keywords: **national cultural code, school theater, educational guidance, competencies, younger generation, project**

***Н.В. Антонов**, д-р пед. наук, нач. Управления реализации государственной политики в сфере воспитания и дополнительного образования Департамента образования и науки города Москвы, г. Москва, E-mail: antonovnv80@mail.ru*

ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНОГО ТЕАТРА В СИСТЕМЕ СТОЛИЧНОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье на основе федеральных инициатив в области воспитания выделены методологические подходы к проблеме; раскрыт алгоритм формирования ценностей обучающихся на основе жизненного опыта; предложен анализ зарубежных и отечественных подходов к вопросам воспитания; рассмотрен процесс создания школьного театра в формате реализации проекта «Содружество школьных театров» в системе столичного образования. Определено позитивное влияние школьного театра на подрастающее поколение как ресурса развития творческих способностей и воображения детей и подростков, укрепления уверенности и самооценки, развития коммуникативных навыков, командной работы, эмоционального интеллекта, расширения культурного кругозора, обеспечения возможности самовыражения, самодисциплины и ответственности. Автором отмечена связь театральных сценариев с жизненными ситуациями, а также сходство между ними, взаимосвязь смыслов постановок в начальной и основной школе. В статье выделена смысловая трансформация постановок, определены векторы развития школьных театров.

Ключевые слова: **национальный культурный код, школьный театр, воспитание, компетенции, театральная педагогика, проект, сетевое взаимодействие**

Научно-педагогические новеллы и практико-ориентированный фокус внимания на воспитание подрастающего поколения ярко отразились в развитии современной педагогической теории и практики. Достаточно долго процесс становления и развития школьных театров имел инициативный, а не нормативный характер.

Значительные изменения в ситуации, связанной со школьными театрами, обусловлены развитием федеральных и региональных инициатив, что нашло наиболее полную поддержку в педагогической практике столичного школьного образования и образовательных учреждений республиканских центров и крупных городов Российской Федерации. На этот опыт и будет опираться автор данной статьи.

Подчеркнуть актуальность проблемы позволяют несколько факторов: приоритет воспитания в образовательной практике современной школы, поиск ресурсов для всестороннего развития детей и подростков. Реализация перечисленных направлений возможна в условиях развития творческого коллектива, каким является школьный театр. Кроме перечисленного стоит принимать во внимание то, что законодательные инициативы в области воспитания требуют своевременного универсального методического сопровождения, которое может быть разработано в качестве ресурсного, организационного и содержательного инструментария школьных театров. Актуальность темы исследования определяет его цель, которая заключается в необходимости систематизации научно-педагогического материала по проблеме воспитания в формате творческого аспекта, которым яв-

ляется школьный театр. Потенциальные возможности театральной педагогики, театрального искусства для обучения детей и подростков в современном школьном образовании трудно переоценить. Об этом свидетельствуют нормативные документы федерального значения на уровне президента Российской Федерации и руководителей ведомственных министерств. Для реализации выбранной целевой установки необходимо решение следующих задач: изучить имеющиеся исследования теоретического и практического характера по проблеме; предложить соответствующую форму экспериментальной работы и определить условия тиражирования накопленного опыта в столичном образовании в области школьной театральной педагогики. Научная новизна темы связана с интеграционным подходом к организации, развитием школьной театральной деятельности через синтез профессиональных умений педагогов и универсальных учебных действий обучающихся в условиях сетевого взаимодействия с профессиональными и общественными организациями. Теоретическое значение работы определяется подготовкой научно-педагогической базы для анализа проблемы с позиции исторического экскурса в изучение становления, роли и значения школьных театров в воспитании, а также научно-педагогической историографии исследований по обозначенной проблеме, что исключает обезличивание научного интереса к теме. Практический аспект работы связан с форматом экспериментальной работы, проведенной как общественно-профессиональная экспертиза значения столичной системы театральной педагогики в школе и определении условий тиражирования данного опыта.

Обоснование научной новизны, практической и теоретической значимости воспитательного ресурса школьных театров невозможно без историографического экскурса по проблеме. Бесспорным остается факт пристального внимания к изучению личностно ориентированного и культурологического подхода к процессу воспитания, который связан с исследованиями Е.В. Бондаревской, А.А. Пилигина, И.С. Якиманской и многих других ученых в области педагогики и психологии [1]. Монографические исследования М.Б. Глотова, А.С. Запесоцкого, Н.Б. Крыловой являются в определенном смысле базовыми в определении основных проблем в области воспитания. В данных работах подробно рассмотрены культурологические подходы к развитию личности человека, в том числе и в формате воспитания. Для нас такие исследования имеют неоценимое значение, так как школьный театр – это воспитательный ресурс, находящийся в педагогическом и культурологическом поле [2]. Исторический аспект становления и развития школьных театров является предметом научного интереса А.Д. Фильченковой. Целеполагающие основы создания творческих школьных коллективов-студий рассмотрены О.А. Лосуковым. Необходимость демократизации процессов воспитания обучающихся посредством ресурсов школьных театров обосновывается в исследовании О.А. Стаиной. Заслуживает внимания доказательное рассмотрение дорожной карты формирования театрально-педагогического сообщества в работах А.Б. Никитиной. Новое значение приобретают труды одного из основоположников детского и подросткового театра А.А. Брянцева.

Инновации, определяющие воспитательную деятельность в системе образования, требуют модификации механизмов их реализации. Для формирования и укрепления ценностного каркаса подрастающего поколения педагогическому сообществу необходимы осознание генезиса ценностей, а также компетенции по применению на практике методик и технологий их формирования.

В педагогике понятия «успех» и «ситуация успеха» были открыты в XX веке и плотно вошли в педагогическую практику обучения и воспитания. Разграничение понятий «успех» и «ситуация успеха» является важной составляющей создания такого рода ситуаций педагогом. Успех – состояние радости от достигнутого результата, соответствующего ожиданию или превзошедшего его. Ситуация успеха – осознанная, целенаправленная совокупность действий педагога, при которой создается возможность достижения результата. Одной из важных задач педагога является создание для каждого обучающегося ситуации успеха, анализ результата и дальнейшая корректировка действий с его учетом.

Одним из результативных проектов, объединяющих все вышеперечисленные понятия, в области воспитания выступает школьный театр.

Динамика увеличения публикаций в научной электронной библиотеке за последние несколько десятилетий свидетельствует о педагогической актуальности школьных театров.

Нормативную базу для изучения проблемы составили федеральные, республиканские и региональные документы. В их числе Всероссийский проект «Школьная классика», который был разработан в сотрудничестве с Театральным институтом имени Бориса Щукина. Апробация проекта прошла в 2015–2019 гг. Многие инициативы, связанные с развитием школьных театров, поддерживает фонд «Театральная Россия». Он инициирует проведение мероприятий, которые развивают театральное искусство обучающихся. В соответствии с поручением президента Российской Федерации В.В. Путина (№ Пр-1806 от 24 сентября 2021 г.) Министерство просвещения РФ актуализировало проект о создании театра в общеобразовательных учреждениях. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 31.03.2022 № 678-р утверждена «Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года». Эти документы стали основой для запуска проектов по созданию и развитию школьных театров [3].

В последнее время театральная педагогика в формате творческой практики является частью инклюзивного школьного образования. Школьный театр помогает обучающимся и педагогам развивать коммуникативные способности при формировании критического мышления и в выражении эмоционального настроения. Практика школьного театра является одним из результативных средств социализации детей и подростков [4].

Для осуществления результативной воспитательной деятельности, соответствующей государственной политике в сфере воспитания и основанной на базовых духовно-нравственных ценностях Российской Федерации, для каждого субъекта воспитания особую актуальность приобретает понимание алгоритма формирования ценностей. В работах Н.Ф. Голованова подчеркивается, что все действия человека имеют цели, достижение которых проявляется через отношение к предметам. Через это формируются основные ценности личности. Сформированный ценностный каркас подростка позволяет ему проектировать жизненный сценарный план с учетом заложенных установок и выбирать соответствующие действия в складывающихся ситуациях. В педагогической практике существует большое количество методов, способов и технологий формирования и укрепления ценностного каркаса. Отечественные и зарубежные педагоги сходятся во мнении о мощном позитивном влиянии на эти процессы культуры и искусства, а на передний план выходит игра как основной вид деятельности подростков. И школьный театр в данной ситуации имеет немаловажное значение [4].

Таблица 1

Содержание основных терминов по проблеме ресурса школьного театра в общешкольной практике

№	*Термин*	*Содержание термина*	*Источник*
1.	Театральная педагогика	– междисциплинарное направление на стыке театрального искусства и педагогики; – применение театральных приемов с целью не только обучения, но и воспитания, эстетического и нравственного развития; – целостная система образования, носителями которой являются педагоги и работники сферы искусства	Словарь профессиональных терминов Казанцева Г.А., Яковлева Е.А. и др. Никитина А.Б., Косинец Е.И. и др.
2.	Инклюзивное образование	– создание равного доступа к обучению; – предполагает совместное обучение, не исключая вариативность программ – фундаментальное право обучающихся на признание их достоинства и благополучие	Википедия 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» Словарь педагогических терминов
3.	Школьный театр	– социоигровое пространство в образовательном процессе; – востребованная, популярная внеклассная деятельность, не являющаяся развлечением и забавой; – проверка памяти, речи, мышления обучающихся, эффективный фактор воспитания личности	Басина Н.Э., Климова Т.А., Юсов Б.П. и др. Макаренко А.С. Петрова Т.И., Николаева Е.И.
4.	Школьная театральная педагогика	– реализация театральных проектов посредством взаимодействия школы и театра; – сопричастность к овладению театральными методами и приемами в педагогике для развития авторского познавательного интереса у обучающихся подростков	Сухов О.А., Джурова Т.С.; Никитина А.Б., учителя московских школ, участники семинара «Театральные практики», Москва, 2024 г.

Подтверждением выводов отечественных ученых в области театральной педагогики является история школьных театров. В датах начала отсчета возникновения ученических театров исследователи проблемы расходятся. Можно встретить даты X века, а также более поздние, относящиеся к XVII столетию [5]. Первая дата фиксирует воспитание средствами театра в католических монастырях, вторая – знаменует начало театральной деятельности в образовательных учреждениях России. Обращение к театральной форме воспитания долгое время имело эстетическое, нравственное направление и не было связано с социализацией. Нам же интересна практика школьного театра, которая рассматривается как обучение через игровой опыт. На наш взгляд, наибольший интерес представляет конечный результат, а не процесс создания школьного театра. Последнее изучено достаточно полно и не имеет существенных расхождений в заключениях исследователей. Практически все сходятся во мнении, что у школьного театра должен быть:

– технический ресурс;
– специализированные программы или курсы;
– репертуар, который могут исполнять младшие и старшие школьники, а также педагоги и родители.

Современный подход к проблеме ресурса школьного театра в общешкольной практике, на наш взгляд, следует определять, беря во внимание терминологический аппарат.

Приведенный краткий терминологический экскурс, сопровождающий тему школьного театра, его достаточно разноплановая интерпретация убеждают в необходимости на начальном этапе внедрения в воспитательную практику концепции или перспективной программы развития театрального искусства в образовании, четкой градации профессиональных понятий. Основных причин разработки документов подобного рода несколько. Среди них расширение потенциала воспитательной работы в школе и положительная динамика процесса обучения детей и подростков. Это происходит по ряду причин: помощь в корректировке поведения обучающихся, развитие интереса к чтению, отечественной и зарубежной литературе, другая интерпретация школьных предметов, формирование креативности у детей и раскрытие не всегда заметных способностей, художественного таланта, помощь в подготовке к итоговой аттестации по большинству предметов.

Концепция как перспективная программа развития в целевом разделе предполагает создание благоприятной, эмоциональной атмосферы обучения и общения, воспитание доброжелательности, внимания к окружающим и к себе, развитие театральной сценической и зрительской культуры. Данные цели требуют опоры на принципы успеха, доступности, динамики, наглядности и системности.

Концептуальные основы становления и развития школьного театра диктуют необходимость действий, направленных на формирование готовности обучающихся, педагогов и образовательных учреждений к работе в условиях функционирования школьного театра. Педагогов должно отличать стремление к творчеству, созданию креативной среды, умение содействовать развитию детского, подросткового таланта и всячески его поддерживать. В этой связи в концептуальных документах должна находить отражение интеграция профессиональных компетенций педагогов и универсальных учебных действий обучающихся. Следовательно, в компетентностные характеристики и должностные инструкции тех, кто учит, и в действиях тех, кто обучается, должны быть внесены определенные корректировки [6].

В образовательной организации для реализации театральных проектов должны быть соответствующие организационные и содержательные ресурсы – материально-технические условия для театра, психолого-педагогическое и методическое сопровождение, партнерские отношения с театральной и родительской общественностью. В этой связи в концептуальных документах должна находить место интеграция профессиональных компетенций педагогов и универсальных учебных действий обучающихся. Только такой формат концепции развития школьного театра в качестве составляющей программы воспитания может предполагать наличие положительной динамики успешности в обучении детей и подростков. На этом был построен эксперимент в общеобразовательных организациях г. Москвы по программе «Столичное образование». Проведена экспериментальная работа по изучению общественно-профессионального мнения через призму проекта «Школьный театр», в ходе которого осмыслен опыт воспитательной работы московских школ, имеющих в своей структуре театральные классы или школьные театры. К таким образовательным учреждениям города Москвы прежде всего относятся школы 123, 1811, 2054, 2123, московская школа О. Табакова, образовательный центр «Протон» и другие. Для получения результатов использовались площадки театральных форумов, конференций, фестивалей, волонтерских акций посредством анкетирования, заполнения опросных листов, визуализации творческих мероприятий на театральных площадках образовательных учреждений, анализа доступной информации в социальных сетях по рейтингу достижений обучающихся. Работа по системному развитию детских и молодежных театров, начиная с 2023 года, воплощена в столице в проекте «Содружество школьных театров города Москвы». Одной из особенностей проекта является создание системы поддержки и методического сопровождения школьных театров через мастерские театральной педагогики, наставничества, создания банка сценариев. Каждой образовательной организации, открывающей школьный театр, предоставляется возможность узнать особенности создания школьного театра, получить методическое сопровождение и стать участником проекта «Содружество школьных театров города Москвы» [7]. Проведение эксперимента в формате изучения профессионально-общественного мнения о роли школьных театров в процессе воспитания детей и подростков позволило обозначить причины, подтверждающие мнение достаточно большого числа ученых, утверждающих, что именно театральная деятельность положительно влияет на интеллектуальное и эмоциональное развитие обучающихся. В проведенной нами экспериментальной работе использовались приемы социологического исследования не только общественного, но и профессионального мнения специалистов в области педагогики и искусства. Школьный театр изучался как многоцелевое пространство. Ресурсом для этого был сетевая форма взаимодействия ученических и профессиональных театров, общественных объединений.

Еще один столичный проект – «Навигаторы детства» – на примере общеобразовательных организаций, имеющих театральные классы или школьные театры, позволил посредством словесных методов через беседы с обучающимися, их родителями, наставниками, анализ игровых мероприятий, просмотр фото- и видеоматериалов, опросные листы и анкеты определить успешность процесса формирования универсальных учебных действий у обучающихся школ. Нами изучался контингент детей и подростков, обучающихся в учебных заведениях, имеющих в структуре школьные театры и не содержащих таковых.

Параметры, которые принимались во внимание в ходе профессионально-общественной оценки школьных театров, были связаны с:

– коммуникативными способностями,
– умением передавать эмоции мимикой и жестами,
– обладанием чувства ритма,
– развитием творческого мышления,
– совершенствованием артистических навыков,
– умением анализировать свои поступки,
– владением культурой речевого общения,
– развитием творческого мышления.

Полученные результаты наглядно представлены в диаграмме (рис. 1). Линией синего цвета обозначен уровень оценки способностей школьников, не принимающих участия в школьном театре; линией зеленого цвета – участвующих в школьных театральных объединениях.

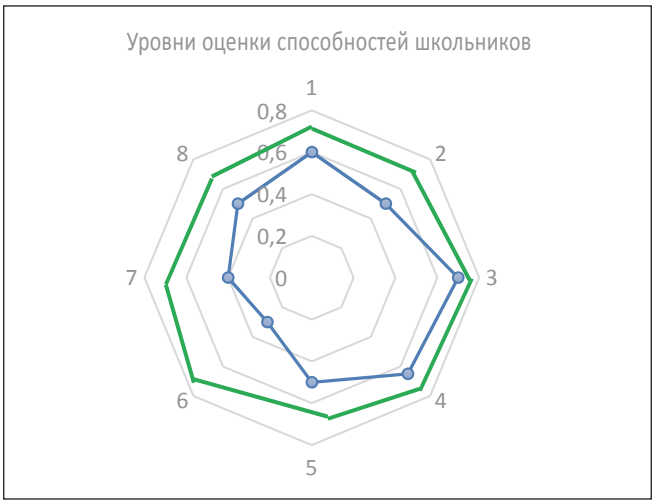


Рис. 1. Уровни оценки способностей школьников: не вовлеченных в деятельность школьных театров (синяя линия); занимающихся в школьном театре (зеленая линия)

Полученные результаты в определенной степени позволяют понимать причины успешного освоения обучающимися школьной программы, их возможности овладевать знаниями, умениями и навыками для продолжения обучения не только в профильных профессиональных образовательных организациях, но и в учреждениях различного направления. Именно школьный театр как отдельная структура в системе общеобразовательного учреждения или как специальный курс факультативных занятий способствует раскрытию и формированию способностей, влияющих на расширение кругозора детей, их отношение не только к окружающему пространству, но и к себе. Важны не только творческие мероприятия профессионального и общественного характера, но и сетевое взаимодействие с театральными учреждениями, организациями, имеющими отношение к культуре и искусству. Формат эксперимента общественно-профессиональной экспертизы как одной из форм социологического исследования позволил нам доказать актуальность и научный интерес к теме.

Школьный театр создает уникальные возможности для сотрудничества всех его участников: обучающихся, специалистов в области театра и педагогики, родителей, наставников, волонтеров. Программы по организации и развитию школьных театров способствуют формированию творческих способностей, вооб-

ражения детей и подростков, укреплению их уверенности и самооценки, позволяют совершенствовать коммуникативные навыки, расширять эмоциональный интеллект и культурный кругозор, содержат потенциал для самовыражения и ответственности за свои поступки.

Каждой образовательной организации, открывающей школьный театр, предоставляется возможность узнать особенности создания школьного театра, получить методическое сопровождение и стать участником проекта «Содружество школьных театров города Москвы». По данным реестра школьных театров, в настоящий момент в состав Содружества входит более 900 детских и молодежных театров, а их участниками являются более 30 тыс. обучающихся и более 1,5 тыс. педагогов. И их количество постоянно растет, что свидетельствует об интересе к театральному движению как педагогов, так и обучающихся.

Рассматривая театральное искусство как уникальный педагогический инструмент, педагогика оперирует технологиями театра. Следовательно, театральная деятельность – это универсальная педагогическая система. Она способствует раскрытию творческого потенциала личности подростка и, главное, мотивирует и повышает интерес к обучению и воспитанию [8]. Школьная театральная педагогика практикует различные виды общения, тренирует все виды памяти, а также поднимает культурную планку. Важно отметить, что участие подростков в театральных постановках позволяет им оказаться в ситуации успеха. Это способствует развитию позитивной социализации, а также создает положительные нейронные связи и, в свою очередь, благоприятно влияет на опыт и формирование гражданских и патриотических ценностей у подростков. Такая система воспитательной работы определяет, как проектирование профессиональной траектории обучающихся школ, так и поступление их в профессиональные образовательные организации.

Следует подчеркнуть, что целью создания школьного театра является также формирование у обучающихся духовной культуры и бережного отношения к историческому и культурному наследию страны, передаче национального культурного кода.

В ходе экспериментальной работы подтвержден факт, что в столичной системе образования имеет место тенденция открытия театров в общеобразовательных организациях, центрах дополнительного образования и их количество не ограничено никакими нормативными документами. Для достижения поставленных целей в воспитании средствами и ресурсами школьных театров должны быть определены задачи, основными из которых являются:

– формирование единого творческого пространства;

– создание механизмов работы посредством методов театральной педагогики;

– развитие системы художественно-эстетического и нравственного воспитания детей и молодежи, приобщение обучающихся к искусству и творчеству;

– проведение фестивалей, конкурсов, лекций, мастер-классов и экскурсионных мероприятий;

– повышение уровня педагогических компетенций педагогов.

Важно отметить также, что следует принимать во внимание принципиальное отличие понятий «мероприятие» и «событие». Мероприятие предполагает активное участие лишь ограниченной части обучающихся, а событие – включенность всех участников образовательных отношений. Так, ключевыми событиями проекта выступают:

– столичный фестиваль школьных театров «Живая сцена»;

– мастерская для руководителей и педагогов школьных театров московских школ;

– серия экскурсионных образовательных программ с возможностью экскурсионной программы за сценой профессиональных театров и знакомства с особенностями подготовки театральных мероприятий;

– сетевое взаимодействие с информационной платформой «Горизонт» с целью регистрации и бронирования посещения спектаклей.

Благодаря возможностям, которые дает школьный театр подрастающему поколению, он становится центром притяжения и позволяет формировать эстетическую и этическую атмосферу школы, а также способен объединить всех участников образовательного процесса: родителей, обучающихся и педагогов в единую творческую команду. К таким возможностям можно отнести поддержку и сопровождение театральных проектов, их позитивное влияние на воспитание и социализацию детей и подростков, развитие их творческого потенциала, включение в обучение интересных форм и технологий, проектирование профессиональной траектории, повышение самооценки и самодисциплины, развитие эмоционального интеллекта, передачу национального культурного кода.

Распространение практики сетевого взаимодействия затрагивает и сферу театрального искусства. Это проявляется в:

– разнообразии форм театральных постановок, таких как пластические спектакли, спектакли-игры;

– трансформации контента участников спектаклей;

– адаптации классических произведений;

– переосмыслении традиционных сюжетов;

– интеграции цифровых технологий.

Выявленные в ходе исследования и экспериментальной работы тенденции подтверждают значительный нереализованный потенциал театральной педагогики. В этой связи необходимо продолжить работу по развитию школьных театров, изучению их возможностей и адаптации театральных новелл, профессионально подготовиться к тиражированию опыта лучших творческих коллективов.

Библиографический список

1. Бондаревская Е.В. *Теория и практика личностно-ориентированного образования.* Ростов-на-Дону: Булат, 2000.
2. Крылова Н.Б. *Реконструкция культурного опыта ребенка в образовании*. Москва, 2018.
3. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.* Указ Президента РФ от 9.11.2022 года № 809. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
4. Голованова Н.Ф. *Социализация и воспитание ребенка:* учебное пособие. Москва; Вологда: Инфра-Инженерия, 2021.
5. Фильченкова А.Д., Толстенева А.А. Исторический аспект развития школьных театров. *Вестник Мининского университета*. 2023; Т. 11, № 2: 221–227.
6. Хейзинга Й. *Homo ludens. Человек играющий*. Перевод с нидерландского Д.В Сильвестрова. Санкт-Петербург; Азбука, Азбука-Артикус, 2022.
7. Собкин В.С., Лыкова Т.А. *Театр и психология:* коллективная монография. Москва: ФНЦ ПМИ, 2024.
8. Берн Э. *Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры.* Перевод с английского А. Грузберга. Москва: Эксмо, 2025.

References

1. Bondarevskaya E.V. *Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya.* Rostov-na-Donu: Bulat, 2000.
2. Krylova N.B. *Rekonstrukciya kul'turnogo opyta rebenka v obrazovanii*. Moskva, 2018.
3. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej.* Ukaz Prezidenta RF ot 9.11.2022 goda № 809. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
4. Golovanova N.F. *Socializaciya i vospitanie rebenka:* uchebnoe posobie. Moskva; Vologda: Infra-Inzheneriya, 2021.
5. Fil'chenkova A.D., Tolsteneva A.A. Istoricheskij aspekt razvitiya shkol'nyh teatrov. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2023; T. 11, № 2: 221-227.
6. Hejzinga J. *Homo ludens. Chelovek igrayuschij*. Perevod s niderlandskogo D.V Sil'vestrova. Sankt-Peterburg; Azbuka, Azbuka-Artikus, 2022.
7. Sobkin V.S., Lykova T.A. *Teatr i psihologiya:* kollektivnaya monografiya. Moskva: FNC PMI, 2024.
8. Bern `E. *Igry, v kotorye igrayut lyudi. Lyudi, kotorye igrayut v igry.* Perevod s anglijskogo A. Gruzberga. Moskva: `Eksmo, 2025.

Статья поступила в редакцию 21.07.26

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 811.161.1+378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-292-296

***Kazachuk I.G.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: avis1389@mail.ru*
***Gluhih N.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: gluhihnv@cspu.ru*
***Golovanov I.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: golovanovia2015@yandex.ru*

RUSSIAN PROVERBS AS LINGUODIDACTIC MATERIAL FOR STUDYING IMPERATIVE MOOD FORMS WITH AFRICAN STUDENTS. The linguodidactic potential of proverbs as vehicles of a people's cultural code is relevant for teaching Russian as a foreign language. This paper examines the universality of proverbial semantics across languages, identifying common meanings for Russian and African proverbs. This paper presents material for teaching African students verb categories and forms, particularly imperative moods. It also describes necessary imperative models that prove particularly challenging for international students. An important aspect of this paper is the use of imperative moods from a speech culture perspective, i.e., adherence to linguistic norms. To develop language skills and develop verbal abilities, the authors have compiled exercises that not only facilitate the acquisition of grammar material but also develop students' coherent speech and logical thinking, and broaden their understanding of Russian traditions. Proverbs are a necessary and important linguodidactic material in teaching Russian to foreign students, as they expand the possibilities for activating grammatical forms and constructions that are of great importance in the communication system.
Keywords: **folklore, proverb, mood category, imperative, grammatical form, semantics, communicative functions, didactic material**

***И.Г. Казачук**, д-р филол. наук, доц., проф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: avis1389@mail.ru*
***Н.В. Глухих**, д-р филол. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: gluhihnv@cspu.ru*
***И.А. Голованов**, д-р филол. наук, доц., проф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: golovanovia2015@yandex.ru*

РУССКИЕ ПОСЛОВИЦЫ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМ ПОВЕЛИТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ С АФРИКАНСКИМИ СТУДЕНТАМИ

Лингводидактический потенциал пословицы как единицы-носителя культурного кода народа актуально использовать в практике обучения русскому языку как иностранному. В работе рассматривается универсальность семантики пословиц для разных языков, обозначены общие для русских и африканских пословиц смыслы. Представлен материал, предлагаемый для обучения африканских студентов глагольным категориям и формам, в частности, формам волеизъявления, то есть повелительного наклонения. Описаны необходимые модели императива, которые оказываются для иностранных обучающихся особенно трудными. Важным аспектом работы является употребление форм волеизъявления с точки зрения культуры речи, т. е. соблюдения языковых норм. Для формирования языковых навыков и развития речевых умений авторами составлены упражнения, которые не только способствуют усвоению грамматического материала, но и развивают связную речь, логическое мышление студентов, расширяют представления о традициях русского народа. Пословицы в обучении иностранных студентов русскому языку являются необходимым и важным лингводидактическим материалом, так как расширяют возможности активизации грамматических форм и конструкций, имеющих большое значение в системе коммуникации.
Ключевые слова: **фольклор, пословица, категория наклонения, императив, грамматическая форма, семантика, коммуникативные функции, дидактический материал**

Большим лингвометодическим потенциалом в практике обучения русскому языку как иностранному обладают пословицы – уникальный фольклорный жанр, вобравший в себя социокультурные особенности жизни народа, морально-этические нормы, духовно-нравственные традиции. В пословицах аккумулируются черты языковой картины мира носителей языка, проявляется склад ума народа, его дух, мудрость, жизненные установки и поведенческие стереотипы, т. е. то, что определяется понятием «менталитет».

Как отмечает Н.И. Толстой, «пословица по своей природе является явлением синкретическим, находящимся на границе между языком и культурой» [1, с. 72]. Пословицы, безусловно, относятся к тому типу языковых единиц, в которых «хранится и транслируется культурная информация» [2, с. 14], «передаваемый из поколения в поколение язык веками сформировавшейся обыденной культуры, в которой в сентенционной форме отражены все категории и установки этой жизненной философии народа – носителя языка» [3, с. 241].

Пословицы лаконичны, но в них удивительным образом сконцентрированы языковые и стилистические особенности, что делает их чрезвычайно удобными для изучения единиц всех уровней языка [4; 5]. Пословицы выразительны, легко запоминаются, поэтому могут служить дидактическим материалом, содержащим образцы употребления различных грамматических форм, сложных для усвоения иностранными студентами.

Актуальность исследования связана с включением всех педагогических вузов России в процесс обучения русскому языку студентов и школьников стран Африки. В частности, преподаватели Южно-Уральского государственного педагогического университета работают в республиках Мали и Сенегал, Буркина-Фасо.

Цель данной работы – определить лингводидактические возможности использования пословиц при обучении русскому языку как иностранному в странах Африки.

Задачи: установить необходимый перечень различных грамматических форм, сложных для усвоения иностранными студентами; привести образцы употребления форм волеизъявления, необходимые для успешной коммуникации на русском языке; составить дидактический материал обучения русскому языку как иностранному, направленный на эффективное обучение формам волеизъявления.

Научная новизна исследования заключается в сравнительном анализе русских и африканских пословиц, по происхождению и семантическим корням чаще всего французских. Новым является изучение возможностей использования

лингводидактического потенциала пословиц в обучении русскому языку жителей Африки, в частности употреблению глагольных форм (волеизъявления).

Теоретическая значимость состоит в исследовании проблем тождественности и различия семантики, функциональных признаков, грамматических характеристик пословиц в разных культурах разных континентов. Эта работа, несомненно, является продолжением ряда подобных изысканий, однако они, как правило, касались языков одного континента, при этом лингвокультура Африки значительно отличается от лингвокультуры Европы и Азии.

Практическая значимость данного исследования заключается в возможности использования предложенного далее комплекса упражнений в обучении русскому языку как иностранному (РКИ) в Африке. Частично материал апробирован преподавателями РКИ на историко-филологическом факультете Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Преимущество пословиц как лингводидактического материала обусловлено еще и тем, что они, будучи жанром устного народного творчества, понятны представителям разных стран. По своей природе пословицы универсальны, в них отображены общие представления об истинном и ценном, заключен общий для всех людей жизненный опыт в осмыслении окружающей действительности, то есть, несмотря на языковые и культурные отличия, пословицы имеют интернациональный характер [6; 7]. Как отмечает Е.А. Яковлева, «универсальный, пан-культурный характер пословиц и поговорок основан на том факте, что механизм их построения и семантика во многом оказываются схожими даже в разноструктурных языках» [8, с. 213].

В разных языках и культурах мы находим тождественные по смыслу пословицы. Так, например, русская пословица *«Тише едешь – дальше будешь»* и африканская пословица *«Иди медленно и будешь спать далеко отсюда»* советуют избегать торопливости в делах: без суеты можно быстрее достичь желаемых результатов. Русская пословица *«Пусти козла в огород, он всю капусту съест»* и африканская пословица *«Не позволяйте гиене сторожить мясо»* говорят о необходимости приспосабливаться к образу жизни тех, в чье общество ты попал, с кем ты живешь и общаешься. Общий смысл пословиц *«Не делай из мухи слона»* и *«Не делай из иголки мотыги»* заключается в том, что не нужно без оснований преувеличивать что-либо, придавать неоправданно большое значение чему-либо незначительному. Пословицы *«На Бога надейся, а сам не плошай»* и *«Милосердного Аллаха славь, но и вперед поглядывай»* учат тому, что нельзя полагаться только на удачу; даже веря в помощь высших сил, нужно самому действовать разумно, прилагать усилия для достижения поставленной цели или разрешения какой-либо сложной ситуации. Русский и африканский варианты *«Куй железо, пока горячо»* и *«Лепи из глины, пока она сырая»* призывают действовать вовремя и быстро, пока для этого есть благоприятные условия.

Как показывает материал, русские и африканские пословицы зачастую тождественны по смыслу, однако оперируют разными образами. Как отмечает Е.А. Филиппенко, «в самом их формировании, т. е. в отборе образов прослеживается связь со специфическими для каждого этноса стереотипами и эталонами. Эта информация затем как бы воскрешается в коннотациях, которые отображают связь ассоциативно-образного основания с культурой (эталонами, символами, стереотипами)» [9, с. 62].

Назидание, характерное для пословиц, грамматически тоже может быть выражено по-разному в пословицах как одного, так и разных народов: прямое – с помощью специализированных грамматических средств (собственно побуждение, совет, наказ, запрещение и т. д.); непрямое – посредством неспециализированных средств и форм, описывающих типичные ситуации, в которых может оказаться человек. Эти ситуации показывают, как ведут себя в сложившихся условия умные или глупые, опытные или неопытные люди, представляют положительные или отрицательные примеры, достойные или недостойные для подражания, ненавязчиво объясняют, что нужно или не нужно делать, что может случиться, если не принять информацию к сведению. *Не зная броду, не лезь в воду* (рус). *Никогда не ныряй, не измерив глубины* (аф). *С волками жить – по-волчьи выть* (рус). *Живешь с одноглазым – выколи себе один глаз* (аф). *На чужой каравай рот не разевай* (рус). *Смотри свои западни, не смотри западни другого* (аф). *На безрыбье и рак рыба* (рус). *Если нет мяса, довольствуйся тыквой* (аф). *Готовь сани летом, а телегу зимой* (рус). *Умный дает курице воду даже в дождливый сезон* (аф). *Любишь кататься – люби и саночки возить (рус). Если любишь собаку, то должен мириться и с ее блохами* (аф). *Пусти козла в огород* (рус). *Не позволяйте гиене сторожить мясо* (аф). В русских и африканских пословицах существуют соответствия в системе стереотипов и представлений, отражающих антропоморфные коды культур.

В системе обучения африканских студентов глагольным категориям и формам особое место занимают конструкции со значением побуждения к действию, так как в современном обществе в условиях активной коммуникации человек должен уметь четко и грамматически правильно выразить свое волеизъявление [10].

В начале изучения данной темы следует познакомить студентов с тем, что в русском языке семантика волеизъявления может быть выражена разными способами и языковыми средствами, но главным средством его репрезентации является специализированная грамматическая категория глагола – повелительное наклонение.

Во многих пословицах глагол является семантическим и грамматическим центром. Он представляет обобщенное действие, состояние, указывает на типичность поведения человека в определенных ситуациях. Поскольку пословицы аккумулируют жизненные наблюдения, обобщают опыт многих поколений в виде своеобразного свода правил, несут назидательный смысл, в них частотны императивные формы глагола, используемые как инструменты поучения, наказа, совета, предостережения и т. д.

Предметом изучения форм повелительного наклонения является их грамматическое строение, семантика и функции. В данной статье речь пойдет в первую очередь о структуре данных форм и особенностях их изучения.

Формы повелительного наклонения в силу особых структурных и семантических свойств требуют особого внимания при освоении форм глагола иностранцами. Непосредственное волеизъявление, т. е. прямо направленное от говорящего к собеседнику, оформляется простой формой повелительного наклонения, связанной со 2 лицом единственного и множественного числа: берегись – берегитесь; бери – берите. *Возьми шубу, да берегись шуму. Где бог велит, там и берите.*

При узком понимании спряжения глагола, т. е. изменения по лицам и числам, его парадигма ограничена формами лица и числа изъявительного наклонения, повелительное наклонение остается за рамками активного изучения, и его формы зачастую оказываются для иностранных обучающихся трудными, проблемными для использования.

Необходимо дополнять парадигму этими формами, вносить их в дидактический материал, указывая, что образуются они не от инфинитива, а от основ настоящего/будущего времени, вычленяемых из соответствующих форм глагола: беречь – *берег*-ут – *берег*-и: *Береги платье снову, а честь – смолоду; жить – жив*-ут – *жив*-и*; учиться – уч*-ат-*ся – уч*-и-*сь: Век живи – век учись.* Синтетическая форма повелительного наклонения образуется от данных основ с помощью 1) суффикса -и-: рубить – *руб'*-ат – *руб*-и; говорить – *говор'*-ат – *говор*-и; жить – *жив*-ут – *жив*-и; 2) нулевого суффикса: знать – *знаj*-ут – *знай*-Ø; падать – *падаj*-ут – *падай*-Ø; жалеть – *жалеj*-ут – *жалей*-Ø; отмерить – *отмер'*-ат – *отмерь*-Ø; отрезать – *отреж*-ут – *отрежь*-Ø. *Не руби сук, на котором сидишь. Говори по делу, живи по совести. Знай край, да не падай. Своего спасибо не жалей. Семь раз отмерь, один раз отрежь.*

Следует обратить внимание на группы глаголов, в которых используется суффикс -и, а также на его ударность/безударность. В лексемах, у которых в форме 1 лица единственного числа ударение падает на окончание, а основа настоящего/будущего времени оканчивается одним согласным, имеет место ударный суффикс -и-: пил-*ю'* – пил-*и'*; возьм-*у'* – возьм-*и'*; кош-*у'* – кос-*и'*: *Коси коса, пока роса. Взял коровку, возьми и привязь.* Значительно реже встречаются глаголы с безударным окончанием в той же форме и основой настоящего времени на два и более согласных. В таких глаголах суффикс -и- безударный: смо'лкн-у – смо'лкн-*и*; сту'кну – сту'кн-и. *Смолкни в гневе – беду предотвратишь. Стукни по голове молотком, не отзовется ль золотом?*

Нулевой суффикс употребляется в следующих случаях: 1) если основа настоящего/будущего времени глагола на -j- (основообразующий суффикс -j- получает графическое обозначение с помощью буквы «й», нулевой суффикс является формообразующим): погибать – *погибаj*-ут – *погибай*-Ø; выручать – *выручаj*-ут – *выручай*-Ø; *слушать – слушаj-ут – слушай-Ø; иметь – имеj-ут – имей-Ø; спрашивать – спрашиваj-ут – спрашивай-Ø. Сам погибай, а товарища выручай. Всех слушай, а свой ум имей. Опыта спрашивай не у старого, а у бывалого;* 2) если в форме 1 лица единственного числа глагола безударное окончание -у(-ю) после одного согласного в основе: изме'р-ю – измерь-Ø; прове'р-ю – проверь-Ø; ве'р-ю – верь-Ø; ма'ж-у – мажь-Ø; ре'ж-у – режь-Ø; тро'н-у – тронь-Ø. *Душой измерь, умом проверь, тогда и верь. Мажь мужика маслом, а он все дегтем пахнет. Не говори обиняком, режь правду прямиком. Чужого не тронь, но и свое плохо не клади.* Эти глаголы имеют форму повелительного наклонения, которая оканчивается на мягкий или шипящий согласный (*ж-ш*) с орфографическим *ь* и в том, и в другом случае: *кинь – киньте, брось – бросьте, намажь – намажьте, отрежь – отрежьте*.

Еще одна особенность структуры простых форм повелительного наклонения проявляется в возвратных глаголах с суффиксом *-и-*: постфикс *-ся* обязательно сохраняется в процессе формообразования, но в виде варианта *-сь*: молиться – мол-ят-*ся* – мол-и-*сь*; беречься – берег-ут-*ся* – берег-и-*сь*; хвалиться – хвал-ят-*ся* – хвал-и-*сь*. *Молись, а злых дел берегись. Богу молись, а добра-ума держись. Ешь мед, да берегись жала. Не хвались серебром – хвались добром. Хвались, да назад оглянись.*

Важно показать обучающимся, что в синтетических формах повелительного наклонения имеются чередования гласных и согласных звуков:

1) глаголы с корневым *-ы-*, чередующимся в настоящем/будущем времени с -ой: выть, мыть, ныть, крыть, рыть: рыть – *роj* -ут – *рой*-Ø.

Аналогично образует форму повелительного наклонения глагол петь: петь – *поj*-ут – *пой*-Ø. *Не рой другому яму – сам в нее попадешь. Ной не ныл, и ты не ной. Хоть волком вой, но песню пой.*

2) глаголы с чередованиями *з//ж, х//ш, ст//щ, ск//щ* соответственно в основах инфинитива и настоящего-будущего времени: пахать – *паш*-ут – *пш*-и; резать – *реж*-ут – *режь* Ø; искать – *ищ*-ут – *ищ*-и; хлестать – *хлещ*-ут – *хлещ*-и и т. п. *Не ищи красоты, а ищи доброты. Не маши руками – могут оторваться. Пей, ешь, а правду режь. Не хлещи кобылы, и лягать не станет.*

3) глаголы с чередованиями *ов, ев//уj, юj* соответственно в основах инфинитива и настоящего/будущего времени: *ковать − куj-ут – куй-Ø; плевать − плюj-ут – плюй-Ø; завидовать – завидуj-ут – завидуй-Ø; горевать – горюj-ут -горюй- Ø; воевать – воюj-ут – воюй- Ø. Куй железо, пока горячо. Не плюй в колодец – пригодится воды напиться. Чужому счастью не завидуй. Горе горюй, а руками воюй.*

Некоторые группы глаголов имеют особенности в образовании синтетической формы повелительного наклонения, связанные с отступлением от общей модели, приведем примеры:

1) глаголы несовершенного вида с суффиксом *-ва-* в инфинитиве (давать, знавать, ставать и их приставочные, постфиксальные и приставочно-постфиксальные производные) образуют форму повелительного наклонения с сохранением этого суффикса, хотя он утрачивается в основе настоящего времени: давать – *даj-* ут – но: *давай* Ø; сдаваться – *сдаj-* ут-ся – но: *сдавай*Ø-ся; отставать – *отстаj-* ут – но: *отставай* Ø. *На грубое слово не сердись, на ласковое не сдавайся. Вперёд не забегай, а от своих не отставай. Не узнавай друга в три дня, узнавай в три года.*

2) глаголы с корневым *-и-* пить, лить, бить, шить, вить образуют форму повелительного наклонения с беглым гласным -е-, хотя основа настоящего/будущего времени с нулем звука: пить – *пьj* -ут – *пей-Ø*; бить – *бьj* -ут – б*ей-Ø*. *Бей молотом – не будешь жить голодом. Пей за столом, не пей за столбом. Не бей Фому за Еремину вину. Шей да пори – не будет праздной поры.*

3) глагол *дать* – форма повелительного наклонения *дай-Ø*, хотя основа будущего времени *дад*-ут. *Дай грош, так будешь хорош. Дай с ноготок, попросит с локоток. Дай вору хоть золотую гору – воровать не перестанет.*

4) глагол *ехать* имеет форму повелительного наклонения *поезжай*. *Поезжай да служи, а домой приедешь – потужи. Поезжай скорее, так будет спорее. Поезжай на неделю, а хлеба бери на две. Поезжай на обед, а слово повези на ответ.*

5) глагол *есть* ('принимать пищу') традиционно имеет простую форму повелительного наклонения *ешь*, несмотря на то что основа настоящего времени оканчивается согласным *д*: есть – *ед*-ят, но *ешь*. *Ешь больше, а говори меньше. Ешь больше, проживешь дольше.* Эта форма омонимична форме изъявительного наклонения настоящего времени 2 лица единственного числа: *ем* – ***ешь*** – *ест – едим – едите – едят. Чем больше ешь, тем больше хочется.*

Еще один аспект в обучении формам повелительного наклонения – употребление этих форм с точки зрения культуры речи, т. е. соблюдения языковых норм. Некоторые глаголы в этом отношении трудны не только для иностранных, но и для русских студентов. Приведем примеры таких глаголов в пословицах. Молоть – мели: *Языком что хочешь мели, а рукам воли не давай. Мели Емеля, твоя неделя.* Лечь – ляг: *Ляг прибоченясь, ни о чем не кручинясь.* Класть/положить – клади/положи: *Не клади в ухо, а положи в руку. Плохо не клади, вора в грех не вводи. Избушку мети, а сор под порог клади. Положи далеко – возьмешь близко. Ему разжуй, принеси да в рот положи.* Несмотря на то что нормативные варианты не имеют особенностей в соотношении с основами, от которых они образуются (молоть – *мел*'-ут – *мел*-и; лечь – *ляг*-ут – *ляг-Ø*; класть – *клад*-ут – *клад*-и; положить – *полож*-ат – *полож*-и), тем не менее в речи частотны формы типа *моли, ляжь, поклади, ложь/ложи*. Запоминая пословицы, африканские студенты запоминают образцы употребления форм повелительного наклонения таких глаголов.

Необходимо учитывать сложившиеся в культуре речи правила употребления ряда глаголов, например, глагола *кушать*. Не рекомендуется использовать глагол *кушать* по отношению к взрослым людям, но возможно в формулах вежливости (Кушайте, пожалуйста) и по отношению к детям (Скушай пирожок). В пословицах же отражается народная речь, с помощью формы *кушай* может выражаться деликатно-ироничное отношение к адресату: *Сама испекла пирожок, сама и кушай (Варианты: Сам испек, сам и кушай. Что испек, то и кушай). Кушай, кума, девятую шанежку, я ведь не считаю.* Часто эта форма требуется для создания рифмы: кушай – слушай, Маркуша – покушай. *Хлеб-соль кушай, а умные речи слушай. Что поставят, то и кушай, а хозяина в доме слушай. Маркуша, покушай, а ты, Маковей, поговей.* Кроме того, по сравнению с формой *ешь*, она обладает большими возможностями в звуко-ритмической организации пословиц. *Масло коровье кушай на здоровье. Кушай варенье, да слушай говоренье*. Однако в пословицах чаще все же используется форма *ешь* как более естественная для народной речи. *Ешь с голоду, а женись смолоду. Ешь, пока рот свеж, как завянет – никто в него не заглянет. Ешь досыта, а делай до поту. Ешь без уклону, пей без поклону. Ешь больше, а говори меньше.*

Следующий этап в изучении повелительного наклонения – знакомство с составными (аналитическими) формами, которые выражают опосредованное волеизъявление, побуждение к действию, относимому к 3 лицу. При этом необходим посредник для трансляции волеизъявления исполнителю. Связь с 3 лицом грамматически закреплена в моделях: частицы *пусть, пускай, да* + глагол 3 лица единственного и множественного числа. *Не наше дело попа учить, пусть его черт учит.* Формы повелительного наклонения, связанные с 2 и 3 лицом, отличаются по значению, последние часто выражают семантику пожелания, согласия, разрешения/дозволения. *Пусть будет, чему не миновать. Хватайся сам за доску, пускай другой тонет. Сам не хвались, пусть люди похвалят.* Кроме того, формы 3 лица могут быть отнесены к неодушевленным предметам, абстрактным понятиям, явлениям. *Не купил батька шапки – пусть уши мерзнут.*

Особое значение волеизъявления имеют формы 1 лица множественного числа, называемые инклюзивными. Это значение призыва, приглашения к совместному действию: говорящий (инициатор побуждения) включается в число тех, кому адресуется воля, и, следовательно, будет исполнителем наравне с другими.

Инклюзивное повелительное наклонение реализуется в простой и составной формах. Простая форма имеет окончания *-ем, -им* и омонимична формам настоящего/будущего времени изъявительного наклонения, отличить ее можно по семантике и призывной интонации: *Сядем рядком, поговорим ладком* – дружеское приглашение сесть и поговорить по душам. *Завтра сядем в поезд и отправимся в путь* – обозначение действия в плоскости ближайшего будущего. Омонимия может быть снята с помощью частицы *-ка* (Ванька, *встань-ка*; Сёмка, *пойдем-ка*; и ты ступай, Исай) или с помощью постфикса *-те* (пойдем – *пойдем-те*), но в пословицах такие формы единичны.

Составная форма имеет модели: 1) частица давай/давайте + глагол совершенного вида 1 лица множественного числа; 2) частица давай/давайте + глагол несовершенного вида в форме инфинитива. *Давай сядем рядком да поговорим ладком. Давай дружить: то я к тебе, то ты меня к себе. Давай жить сообща: ты купишь, а мы есть станем.*

Таким образом, студенты получат информацию о том, что для выражения волеизъявления наиболее продуктивной является простая (синтетическая) форма 2 лица единственного и множественного числа. Кроме нее используются составные (аналитические) формы 3 лица единственного и множественного числа и простые и составные формы 1 лица множественного числа (инклюзивное повелительное наклонение), т. е. в структуре повелительного наклонения функционируют все формы лица: 2-го, 3-го, 1-го, но они не дублируют друг друга, семантически отличаются, позволяют говорящим по-разному выразить побуждение в разных ситуациях общения.

Общая семантика повелительного наклонения как грамматической категории глагола заключается в выражении побуждения к определенному действию, которое представляется как требуемое. В зависимости от условий речевой ситуации значение повелительного наклонения модифицируется и реализуется через систему частных значений. Это происходит в обычной коммуникации и отражено в произведениях русской классической литературы [11]. В исследованиях по методике преподавания РКИ отмечается их связь с семантикой видовых форм [12; 13] и различный объем значений императива несовершенного и совершенного вида от 2 до 26, конкуренция видов в императиве [13].

В пословицах, ввиду особенностей жанра, реализуются в основном формы с семантикой совета, наказа, предостережения и некоторые другие. *Собирай по ягодке – наберешь кузовок. Отчий край от врагов защищай. С родной земли умри, а не сходи. Тем не шути, в чем нет пути. Не ножа бойся, а языка.* По мнению М.А. Астафьевой, «императивные пословицы представляют собой функционально-семантический класс побудительных предложений, сочетающих выполнение императивной функции с выражением обобщённого суждения, умозаключения со значением совета, назидания, поучения» [14, с. 21]. Кроме того, необходимо учитывать стилистическую составляющую речевого общения, чтобы в процессе обучения иностранных реципиентов научить их адекватно передавать тонкости значения и употребления императивных конструкций [15].

Для формирования языковых навыков и развития речевых умений можно использовать упражнения, которые не только способствуют усвоению грамматического материала, но и развивают связную речь, логическое мышление студентов, расширяют представления о традициях русского народа. Упражнения составлены авторами данной статьи с учетом опыта практической работы.

Упражнение 1. Поставьте глаголы, заключенные в скобках, в форму повелительного наклонения 2 лица единственного числа.

1. (Знать) край, да не (падать). 2. На грубое слово не (сердиться), на ласковое не (сдаваться). 3. Семь раз (отмерить), один раз (отрезать). 4. Не все то (молоть), что в голове держишь. 5. (Пахать) не лениво, проживешь жизнь счастливо. 6. Волка (пожалеть) – искусает еще сильней. 7. Не (кормить) калачом, да не (бить) в спину кирпичом. 8. Не (класть) в ухо, (положить) в руку. 9. (Ехать) скорее, так будет спорее. 10. Не (лгать) – земля слышит. 11. (Есть) хлеб, коли пирога нет. 12. С людьми (советоваться), а своего ума не (терять).13. Не зная броду, не (лезть) в воду. 14. Зимой волка (бояться), а летом – мухи. 15. Потише (махать), не (выбить) души. 16. Много леса – не (губить), мало леса – (беречь), нет леса – (посадить).

Упражнение 2. Найдите в пословицах все глагольные формы, отметьте среди них формы повелительного наклонения 2, 3, 1 лица.

1. Не открывай двери, коли не знаешь кому. 2. Когда говоришь, хорошенько думай. 3. Не бей в чужие ворота плетью; не ударили бы в твои дубиной. 4. Ванька, встань-ка; Семка, пойдем-ка; и ты ступай, Исай. 5. Делая зло, на добро не надейся. 6. Мешай дело с бездельем, проживешь жизнь с весельем. 7. Думай ввечеру, что делать поутру. 8. Потерял – не сказывай, нашел – не показывай. 9. Не смейся, горох, не лучше бобов: размокнешь, и сам лопнешь. 10. Не хвались сам, пусть люди похвалят. 11. Не нашел в себе – не ищи и в других. 12. Под низкую притолоку гнись да приседай.13. Чего в другом не любишь, того и сам не делай.14. С огнем не шути, с водой не дружи, ветру не верь. 15. Взял топор –

возьми и топорище. 16. Работай смелее – будешь жить веселее. 17. Не ступай, собака, в волчий след: оглянется – съест. 18. Пойдем вместе – найдем и двести.

Упражнение 3. Смоделируйте ситуации повседневного общения, в которых можно употребить пословицы:

1. Готовь сани летом, а телегу зимой. 2. Куй железо, пока горячо. 3. Любишь кататься – люби и саночки возить. 4. Не смотри на кличку, смотри на птичку. 5. За много дел не берись, а в одном отличись. 6. Не сиди сложа руки, так не будет скуки. 7. Назвался груздем – полезай в кузов. 8. Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня.

Упражнение 4. Прочитайте пословицы. Подумайте, в чем смысл каждой из них. Распределите пословицы по трем группам в соответствии с их содержанием. Найдите глаголы в форме повелительного наклонения.

1. Не имей сто рублей, а имей сто друзей. 2. Нет друга – ищи, а нашел – береги. 3. Болен – лечись, здоров – берегись. 4. За много дел не берись, а в одном отличись. 5. Холода не бойся, по пояс мойся. 6. Не бойся врага умного, бойся друга глупого. 7. Не ленись, а трудись, а трудясь – учись. 8. Кончил дело – гуляй смело. 9. Береги нос в сильный мороз. 10. Дружи с теми, кто лучше тебя. 11. Ты, гроза, грозись, а мы друг за друга держись. 12. Живи разумом, так и лекаря не надо. 13. Дай работу телу – отдохнет голова. 14. Улыбке недруга не доверяй, злобы в друге не подозревай. 15. Не спеши языком, торопись делом. 16. Не сиди сложа руки, так и не будет скуки.

Упражнение 5. Поставьте глаголы в пословицах в нужную форму: один из глаголов в форму повелительного наклонения, другой – в форму настоящего или будущего времени изъявительного наклонения.

1. Не (рубить) сук, на котором (сидеть). 2. Чего себе не (хотеть), то и другому не (делать). 3. (Кончить) дело – (гулять) смело. 4. Не (рыть) другому яму – сам в нее (попасть). 5. (Стоять) высоко – не (гордиться), (стоять) низко – не (гнуться). 6. (Говорить) лишь о том, что (знать). 7. Не (ходить) при болоте, черт уши (обколотить). 8. (Крыть) свою крышу, а через чужую не (замочить). 9. Не (прикидываться) овцою – волк (съесть). 10. (Работать) до поту – так (поесть) в охоту. 11. Не (говорить) гоп, пока не (перепрыгнуть). 12. Не все то (молоть), что в голове (держать). 13. Друг за друга (стоять), (выиграть) бой. 14. (Пожить) подольше, так (увидеть) побольше. 15. (Собирать) по ягодке, (набрать) кузовок.

Упражнение 6. Прочитайте пословицы. Объясните собеседнику, чему они учат. Укажите глагольные формы, которые формируют в пословице назидательную семантику.

1. Доверять доверяй, но почаще проверяй. 2. Не подумавши, ничего не начинай. 3. Не украшай платье, украшай ум. 4. Не ищи безделья, ищи рукоделья. 5. Не ставь неприятеля овцою, ставь волком. 6. Книга книгой, да и своим умом двигай. 7. Дружиться дружись, а за саблю держись. 8. Корми деда на печи: и сам будешь там. 9. Руби дерево по себе. 10. Берегись бед, пока их нет. 11. От близких не прячь своих неудач. 12. Хочешь дружбу водить, учись себя не щадить. 13. Друга ищи, а найдешь – береги. 14. Умел ошибиться – умей и поправиться. 15. Не тряси яблоко, пока не созреет. 16. Отчий край от врагов защищай.

Упражнение 7. Соберите пословицы из частей левого и правого столбца, учитывая, что глагол в форме повелительного наклонения должен быть только в одной части.

Чего немножко...,	...чего не знаешь
Пришла беда ...	...лучше страх не берет
Друг за друга стой...	...в чем нет пути
Не спорь о том...,	...того не мечи в окошко
Иди вперед...	...отворяй ворота
Тем не шути...,	... выиграешь бой
Чего не потерял, …	…возьмешь близко
Не стой там,…	…так худа не делай
Когда съел ушицу,…	…того не ищи
Не хитри,…	…и сам поймешь
Не хвали себя,…	…где деревья рубят
Учи других…	…не жалей рыбку
Добра не смыслишь…,	…есть лучше тебя
Положи далеко,…	…нападешь на более хитрого

Упражнение 8. Прочитайте русскую народную сказку «Петух и собака». Подумайте, какие из приведенных пословиц отражают ее содержание, каких героев характеризуют:

1. Не буди лиха, пока оно тихо.
2. Не имей сто рублей, а имей сто друзей.
3. Слушай больше, а говори меньше.
4. Не рой другому яму, сам в нее попадешь.
5. Не пугай молодца работой.
6. Сперва подумай, а потом скажи.

Богатый материал пословичного фонда в обучении иностранных студентов русскому языку расширяет возможности активизации грамматических форм и конструкций, таких, например, как повелительное наклонение глагола, имеющего большое значение в системе коммуникации. Глаголы в форме повелительного наклонения в пословицах выполняют важные коммуникативные функции, прежде всего формируют нормы поведения в обществе. Пословицы, будучи полифункциональным методическим инструментом, позволяют иностранным студентам не только изучить сложные грамматические темы, но в первую очередь познакомиться с русской культурой и русским миром, освоиться в условиях другой страны, интегрироваться в жизнь российского студенчества.

Таким образом, поставленная в работе цель достигнута, сформулированные задачи решены. Данное исследование представляет собой обоснование применения материала русских пословиц в процессе обучения русскому языку как иностранному. Лингводидактический потенциал пословиц позволяет использовать их в сравнительном и лингвокультурном аспектах при обучении африканских студентов. В этом заключается не только новизна исследования в области его материала, но и вклад в теорию паремиологии как доказательство универсальности семантики паремий. Приведенные модели императивов, имеющих место в русском языке, экстраполированы в паремии. Комплекс упражнений, составленный авторами, предлагается для практической деятельности по обучению иностранных студентов русской грамматике. Считаем, что полученные результаты представляют интерес для преподавателей РКИ, работающих с африканскими студентами, а также для исследователей в области лингводидактики и паремиологии. Тематику исследования возможно расширить далее. В перспективе рассмотреть подобным образом другие грамматический категории русского языка.

Библиографический список

1. Толстой Н.И. *Язык и народная культура*. Москва: Индрик, 1995.
2. Ковшова М.Л. *Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок: Антропонимический код культуры*. Москва: ЛЕНАНД, 2019.
3. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Языки русской культуры, 1996.
4. Афанасьева Т.Ю. Методическая ценность пословиц и поговорок в обучении иностранному языку. *Наука. Искусство. Культура*. 2017; № 3 (15): 163–167.
5. Мусина О.О. Пословицы и поговорки как полифункциональное методическое средство в обучении иностранному языку. Критерии отбора пословиц и поговорок для учебных целей. *Вестник науки*. 2022; Т. 2, № 2 (47): 24–30.
6. Помигуева Е.А. Фольклор как средство формирования лингвокультурологической компетенции у иностранных учащихся на уроках русского языка. *Педагогический журнал*. 2021; № 5-1: 289–294.
7. Голованов И.А. Фольклорный текст с точки зрения констант национального сознания. *Язык и поэтика русского фольклора: к 120-летию со дня рождения В.Я. Проппа*: сборник докладов Всероссийской (с международным участием) научной конференции. Петрозаводск, 2015: 96–99.
8. Яковлева Е.А. Паремический фонд языка: культурная универсальность и национальная специфичность. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014; № 11 (41), Ч. II: 212–216.
9. Филиппенко Е.А. Образы мужчины и женщины в пословично-поговорочном фонде разных языков. *Вестник ЮУрГУ*. Серия: Лингвистика. 2005; Выпуск 2, № 11 (51): 61–66.
10. Чепасова А.М., Казачук И.Г. *Русский глагол*: учебное пособие. Челябинск: Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2002.
11. Глухих Н.В., Казачук И.Г. Императивные высказывания в произведениях Н.В. Гоголя. *News of Science and Education*. 2020; Т. 4, № 6: 58–62.
12. Бакирова Л.Р. Изучение императива на занятиях по русскому языку как иностранному. *Технопарк универсальных педагогических компетенций*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: Среда, 2023: 124–127.
13. Колосова Т.Н. Особенности прикладного описания категории императива в теории и в курсе русского языка как иностранного. *Вестник Вятского государственного университета*. 2024; № 4 (154): 101–109.
14. Астафьева М.А. Пословицы с императивом: типология языковых моделей. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. Серия: Языкознание и литературоведение. 2013; № 5 (26): 16–21.
15. Ханджани Л. Обучение стилистическому использованию форм повелительного наклонения учащихся с неродным русским языком. *Образование и воспитание*. 2016; № 2 (7): 75–77.

References

1. Tolstoj N.I. *Yazyk i narodnaya kul'tura*. Moskva: Indrik, 1995.
2. Kovshova M.L. *Lingvokul'turologicheskij analiz idiom, zagadok, poslovic i pogovorok: Antroponimicheskij kod kul'tury*. Moskva: LENAND, 2019.

3. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
4. Afanas'eva T.Yu. Metodicheskaya cennost' poslovic i pogovorok v obuchenii inostrannomu yazyku. *Nauka. Iskusstvo. Kul'tura*. 2017; № 3 (15): 163-167.
5. Musina O.O. Poslovicy i pogovorki kak polifunkcional'noe metodicheskoe sredstvo v obuchenii inostrannomu yazyku. Kriterii otbora poslovic i pogovorok dlya uchebnyh celej. *Vestnik nauki*. 2022; T. 2, № 2 (47): 24-30.
6. Pomigueva E.A. Fol'klor kak sredstvo formirovaniya lingvokul'turologicheskoj kompetencii u inostrannyh uchaschihsya na urokah russkogo yazyka. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2021; № 5-1: 289-294.
7. Golovanov I.A. Fol'klornyj tekst s tochki zreniya konstant nacional'nogo soznaniya. *Yazyk i po`etika russkogo fol'klora: k 120-letiyu so dnya rozhdeniya V.Ya. Proppa*: sbornik dokladov Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchnoj konferencii. Petrozavodsk, 2015: 96-99.
8. Yakovleva E.A. Paremicheskij fond yazyka: kul'turnaya universal'nost' i nacional'naya specifichnost'. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2014; № 11 (41), Ch. II: 212-216.
9. Filippenko E.A. Obrazy muzhchiny i zhenschiny v poslovichno-pogovorochnom fonde raznyh yazykov. *Vestnik YuUrGU*. Seriya: Lingvistika. 2005; Vypusk 2, № 11 (51): 61-66.
10. Chepasova A.M., Kazachuk I.G. *Russkij glagol*: uchebnoe posobie. Chelyabinsk: Izdatel'stvo Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2002.
11. Gluhih N.V., Kazachuk I.G. Imperativnye vyskazyvaniya v proizvedeniyah N.V. Gogolya. *News of Science and Education*. 2020; T. 4, № 6: 58-62.
12. Bakirova L.R. Izuchenie imperativa na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu. *Tehnopark universal'nyh pedagogicheskih kompetencij*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: Sreda, 2023: 124-127.
13. Kolosova T.N. Osobennosti prikladnogo opisaniya kategorii imperativa v teorii i v kurse russkogo yazyka kak inostrannogo. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; № 4 (154): 101-109.
14. Astaf'eva M.A. Poslovicy s imperativom: tipologiya yazykovyh modelej. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya: Yazykoznanie i literaturovedenie. 2013; № 5 (26): 16-21.
15. Handzhani L. Obuchenie stilisticheskomu ispol'zovaniyu form povelitel'nogo nakloneniya uchaschihsya s nerodnym russkim yazykom. *Obrazovanie i vospitanie*. 2016; № 2 (7): 75-77.

Статья поступила в редакцию 12.05.26

УДК 811.512.145 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-296-299

***Abdullina L.R.**, Cand. of Sciences (Law), senior teacher, Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Ufa, Russia), E-mail: leysanabdullina24@yandex.ru*

TOPONYMY AND THE GEOGRAPHY OF MARRIAGE: BASED ON MUSLIM PARISH REGISTERS OF THE KOMAROVSKY PARISH TOBOLSK GOVERNORATE. The article provides a comprehensive analysis of the toponymic system and the marriage structure of the Muslim population in the Komarovo parish of the Tobolsk Governorate during the 19th century. Based on the archival materials – metrical books from 1835–1862 – the author classifies oikonyms, reveals their semantic and etymological features, and reconstructs the dynamics of local endogamy and exogamous ties. The study substantiates the thesis that regional toponymy serves as a crucial marker of ethnic memory, preserving both autochthonous layers of naming and traces of cultural interference. It is demonstrated that through naming mechanisms and marriage strategies, the Siberian Tatars were integrated into a broad network of interregional socio-cultural and commercial contacts with the Eastern world. The findings can be applied in further historical-linguistic and ethnographic research, as well as in the development of academic courses on regional toponymy and the history of the Tatar people.

Keywords: **toponymy, oikonyms, Muslim metrical books, Tobolsk Governorate, Siberian Tatars, marriage and family relations, ethnic identity, historical linguistics**

***Л.Р. Абдуллина**, канд. юрид. наук, ст. преп., Уфимский юридический институт МВД России, г. Уфа, E-mail: leysanabdullina24@yandex.ru*

ТОПОНИМИКА И ГЕОГРАФИЯ БРАКА: ПО МАТЕРИАЛАМ МУСУЛЬМАНСКИХ МЕТРИЧЕСКИХ КНИГ КОМАРОВСКОГО ПРИХОДА ТОБОЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ

Статья посвящена комплексному анализу топонимической системы и брачно-семейной структуры мусульманского населения Комаровского прихода Тобольской губернии в XIX веке. На основе впервые введенного в научный оборот комплекса архивных материалов – метрических книг за 1835–1862 гг. – осуществлена классификация ойконимов, выявлены их семантико-этимологические особенности и проведена реконструкция динамики локальной эндогамии и экзогамных связей. Автором обосновывается тезис о том, что топонимика региона функционирует как важнейший маркер этнической памяти, фиксирующий как автохтонные пласты номинации, так и следы культурной интерференции. В работе доказано, что через механизмы именования и брачные стратегии сибирские татары были включены в широкую сеть межрегиональных, социокультурных и торговых контактов с миром Востока. Результаты исследования могут быть использованы в дальнейших историко-лингвистических и этнографических изысканиях, а также при разработке учебных курсов по региональной топонимике и истории татарского народа.

Ключевые слова: **топонимика, ойконимы, мусульманские метрические книги, Тобольская губерния, сибирские татары, брачно-семейные отношения, этническая идентичность, историческая лингвистика**

Изучение топонимии сибирских татар в последние десятилетия приобрело системный характер, став объектом междисциплинарного анализа. Значительный вклад в разработку этой проблематики внесли представители Тюменской лингвистической школы, чьи труды охватывают широкий спектр методологических парадигм: от структурно-семантической детерминации топонимов [1; 2; 3] до лингвоконтактологического анализа интерференционных процессов в ареале взаимодействия тюркских, финно-угорских и славянских этносов [4]. Развитие историко-лингвистического вектора, представленного исследованиями диахронических особенностей и архаических компонентов онимии [5; 6], а также применение антропоцентрического подхода к исследованию динамики топонимического пространства [7] позволили интерпретировать географические названия как маркеры этногенеза и социокультурных трансформаций региона.

Современный этап характеризуется усилением источниковедческого компонента, что наиболее полно реализовано в работах О.Р. Хисамова. Интеграция полевых данных с методами архивной эвристики, в частности, с использованием ревизских сказок, материалов межевания и иных документов XIX века, вывела топонимический анализ на уровень строгой документальной доказательности [8]. Следовательно, в науке наблюдается смещение фокуса научного интереса от простого описания к глубокой реконструкции.

Актуальность нашего исследования обусловлена междисциплинарным подходом, который открывает новые возможности для интерпретации названий географических объектов. В исследовании топонимы рассматриваются не просто как лексические единицы, а как маркеры этногенеза и социокультурных изменений.

Цель исследования – комплексный анализ топонимической системы и брачно-семейной структуры мусульманского населения Комаровского прихода Тобольской губернии на основе архивных данных XIX века.

Для достижения цели поставлены следующие задачи: 1) систематизировать и классифицировать топонимы, зафиксированные в мусульманских метрических книгах Комаровского прихода; 2) определить семантико-этимологические особенности выявленных топонимов в контексте этнокультурных связей сибирских татар; 3) провести статистический анализ брачных союзов по географическому происхождению контрагентов для выявления динамики локальной эндогамии и экзогамных связей; 4) интерпретировать полученные лингвистические и демографические данные как доказательство включённости местного населения в широкие социокультурные и торговые контакты.

Научная новизна работы заключается во введении в оборот мало изученных метрических книг Комаровского прихода (1835–1862 гг.), а именно названий населенных пунктов на татарском языке. Ценность исследования видится и в привлечении к анализу данных о браках, зафиксированных в Комаровских юртах.

Теоретическая значимость исследования состоит в развитии историко-лингвистического направления: демонстрируется, что топонимическая система региона функционирует как важнейший маркер этнической памяти, фиксирующий автохтонные пласты номинации и следы культурной интерференции. В теоретическом плане работа верифицирует продуктивность обращения к метрическим книгам как к полноценным документам, позволяющим реконструировать динамику и внутренние механизмы социального функционирования в диахронии.

Практическая значимость заключается в возможности использования полученных результатов при написании обобщающих трудов по лингвистике, истории и этнографии Сибири, в архивной практике для идентификации населённых пунктов, а также в образовательных целях при разработке учебных курсов по региональной топонимике, этнологии и истории татарского народа.

В работе применялись методы структурно-семантической классификации, этимологического анализа, статистической обработки данных, а также историко-лингвистический метод. Источниковой базой послужил комплекс архивных документов, впервые введённых в научный оборот Г.Ч. Файзуллиной, Э.Х. Кадировой и Л.Х. Фаизовой [9]. Основным объектом анализа стали метрические записи (реестры) мечетных книг Комаровского прихода (юрты Комаровские Тобольского уезда Тобольской губернии), охватывающие период с 1835 по 1862 гг. (за исключением 1853 г.). Выбор указанных материалов продиктован их исключительной репрезентативностью и высокой степенью достоверности при фиксации региональной татарской антропонимической лексики. Научная ценность данных источников кратно возрастает ввиду их хронологической привязанности к первой половине XIX в., то есть к этапу, предшествующему формированию систематических официальных описаний населённых мест Тобольской губернии. Кроме того, метрические книги выступают важнейшим «живым» документом, отражающим внутреннюю логику функционирования социума, его племенную структуру, религиозные ценности и механизмы формирования семейно-родственных отношений. При определении семантики и этимологии топонимов использовались материалы Х.Ч. Алишиной [10], Ф.Т. Валеева, Н.А. Томилова [11], Р.Г. Ахметьянова [12], Г.Ф. Саттарова [13], А.К. Матвеева [14].

Классификация топонимов

Топонимическая система, зафиксированная в Комаровских метрических записях, представляет собой многослойный пласт историко-культурной памяти, который целесообразно классифицировать по доминирующим принципам номинации.

1. Этнотопонимы

Байык*/*Байик *иле* ‘юрты Байгаринские’ (татар. *Пәйек*) находились, по данным 1868 г., на правом берегу р. Иртыш, в 47 верстах от Тобольска (58.030170, 68.847342). В основе ойконима лежит этноним *байгара*/*байғыр*.

Коллар *иле* ‘юрты Миримовские’ (неоф. татар. *Қоллар*) были расположены, по данным 1868 г., у р. Тобол на проселочной дороге в 35 верстах от уездного города. Комоним *Коллар* отражает региональные этнонимические процессы и имеет широкую географию: формы *Коллар, Уба-Коллар, Шаншы-Коллар, Кипо-Кулары* и *Мало-Куллары* зафиксированы в Тобольском, Вагайском и Тевризском районах. Разветвленная сеть данных микротопонимов доказывает, что лексема *коллар* – это реликтовый этноним, укорененный в сибирской топонимике.

Күбәк *иле* ‘юрты Кобякские’ (неоф. татар. *Күбәк*) располагались, по данным 1868 г., у р. Иртыш, в 51 версте от Тобольска (58.039761, 68.922800). Исследователи происхождение ойконима *Күбәк* связывают с кыпчакским этнонимом *күбүк*.

Сатлыган (Сатулган) *иле* ‘селение Татарские Медянки’ (неоф. татар. *Сатылған*) находились, по данным 1868 г., на берегу р. Тобол, на почтовом тракте в 13 верстах от Тобольска. Сейчас дер. Медянки Татарские в Тобольском районе (58.143926, 68.218045). Этот топоним происходит от названия казахского рода кипчакского происхождения.

Тубызы *иле* ‘юрты Бегишевские’ (неоф. татар. *Тубысы*) находились, по данным 1868 г., на берегу р. Вагай на проселочной дороге в 139 верстах от Тобольска. В настоящее время с. Бегишева в Вагайском районе (58.022001, 68.991656). Комоним *Тубысы* образован от этнонима *туба* при помощи аффикса принадлежности –зы и является усеченным вариантом исходного племенного названия.

Тугус *иле* ‘юрты Тукузские’ (неоф. татар. *Туғыс*) находились, по данным 1868 г., на берегу р. Агитка в 139 верстах от Тобольска. Ныне с. Тукуз в Вагайском районе (57.652829, 69.766399). Этноним *токуз* широко представлен в ономастической структуре кыпчакских и других тюркских племён. У туркмен зафиксированы формы *докуз* (олам, хеким), у казахов – в составе Среднего жуза, у узбеков – как племя кунграт, у башкир – в составе племени ай [10]. Происхождение этнонима группы токузов имеет отношение к токуз-огузам, оставившим орхонские надписи на Енисее [11].

Хатумхавай *иле (****Хәтемхавай*** *авылы)* ‘юрты Катангуевские’ (неоф. татар. *Қатымқуй*) находились, по данным 1868 г., на левом берегу р. Иртыш, в 107 верстах от Тобольска (57.943063, 69.660586). Как отмечает Х.Ч. Алишина, если неофициальный вариант *Катымкуй* по народной этимологии расшифровывается как «жертвенная овца» (*катым* – «мусульманский обряд», *куй* – «овца»), то официальный оним *Катангуй* имеет этнонимическую основу. Его морфологическая структура трактуется как соединение этнонима *катан* (~катым) с персидским детерминантом *куй* («деревня») [10].

Шулгун (Шылгун) *иле* ‘юрты Тачимовские’ (неоф. татар. *Шылғын*) располагались, по данным 1868 г., у старицы р. Иртыш на проселочной дороге в 16 верстах от Тобольска. В неофициальном комониме *Шөлген* вновь выделяется этнонимический компонент *ген ~ гун* (ср. *Пишкен*, *Тәпкен*). В официальном ониме *Тачимовские* (*Точимовские*) корень *тачим* может восходить как к антропониму, так и к этнониму [10].

Шыхча *иле* ‘юрты Чикчинские Тюменского уезда (неоф. татар. *Шыҗса*) находились, по данным 1868 г., у оз. Чикчинское на проселочной дороге в 25 верстах от Тюмени. Ныне с. Чикча в Тюменском районе (57.146886, 65.975104). Вероятно, комоним имеет этнонимное происхождение, восходящее к термину *шейх*, что подтверждается устной традицией жителей деревни. Этимология термина связана с казахским родом шихлар (~шейхлер) поколения байулы Младшего жуза, который, по мнению Н.А. Аристова, формировался из выходцев из Бухары и Ферганы, занимавшихся исламской проповедью и торговлей между родами Малой орды казахов; аналогичное значение термина отмечается у туркмен как обозначение «священного» племени ших [10].

2. Антропотопонимы

Игәй (Иңәй) *иле* ‘юрты Игеевские’ (неоф. татар. Игәй) находились на левом берегу р. Иртыш на почтовом тракте в 20 верстах от Тобольска. В настоящее время населенного пункта нет, осталось лишь обозначение места – урочище Игеевское (58.113413, 68.393854). Х.Ч. Алишина выдвигает гипотезу о том, что комонимы *Игеевские, Ишеевские, Исеевские* и их разговорные эквиваленты *Игәй, Ишәй, Исәй* являются родственными. Автор связывает эти названия с восточной традицией имянаречения, в которой топонимический ряд отражает имена братьев-основателей [10].

Ишәй*/*Ишай *иле* ‘юрты Ишеевские’ (неоф. татар. Ишәй) были расположены на берегу р. Иртыш на проселочной дороге в 13 верстах от уездного города рядом с Исеевскими юртами.

Йабалак *иле* ‘юрты Подбугорно-Абалакские’ (неоф. татар. *Йабалак*) находились, по данным 1868 г., у р. Иртыш на почтовом тракте в 28 верстах от Тобольска. Эта историческая ситуация напрямую отразилась на географических названиях региона. В частности, возник оним *Йабалак*. С точки зрения лингвистики этот топоним образован от антропонима Ябалак (древнетюрк. *abalaq*, *jaba qulaq* ‘сова; сыч, филин’ [12]).

Йуршак *иле* ‘юрты Иртышатские’ (неоф. татар. *Йуршак*) располагались, по данным 1868 г., у старицы р. Иртыш на проселочной дороге в 14 верстах от уездного города (58.083844, 68.278124). Происхождение комонима от антропонима *Иртышак* свидетельствует об унификации принципов именования селений в регионе Нижнего Притоболья и Среднего Иртыша. Подобно тому, как это прослеживается в случае с ойконимом *Йабалак*, наименование географического объекта здесь выступает отражением патронимической принадлежности.

Козгун *иле* ‘юрты Сузгунские’ (неоф. татар. *Қозғон*) располагались, по данным 1868 г., у р. Иртыш на почтовом тракте в 8 верстах от уездного города (58.225013, 68.185310). Лингвокультурологический контекст бытования вариантов *Козгын/Сузгун* указывает на вероятный отантропонимный характер номинации. Несмотря на очевидную зоонимическую семантику корня (тюрк. *Козгын* «ворон»), привлечение данных Г.Ф. Саттарова о бытовании древнетюркского личного мужского имени *Козгын* позволяет говорить о цепочечной трансонимизации по модели «зооним → антропоним → топоним» [13].

Кызылбай *иле* ‘юрты Казылбаевские’ (неоф. татар. *Қызылбай*) – поселение на левом берегу Иртыша. По данным на 1868 г., локализовалось в 31 версте от г. Тобольска по линии почтового тракта. В настоящее время местность носит название урочище Кызылбаевская (58.089744, 68.610384). Топоним имеет отантропонимное происхождение – от мужского имени *Кызылбай* (тюрк.-татар. Кызыл + бай).

Шаңшы *иле* ‘юрты Шамшинские’ (неоф. татар. *Шамшы*) находились, по данным 1868 г., на правом берегу р. Иртыш, у оз. Волковское, в 42 верстах от Тобольска. Ныне дер. Шамша в Тобольском районе (58.019346, 68.791412). Предложенные Х.Ч. Алишиной версии связывают оним *Шамша* с персидскими истоками, предлагая два варианта его происхождения: от названия Дамаска (*Шам*) либо от слова «солнечный» (*шәмси*) [10]. Обе гипотезы наглядно иллюстрируют глубину восточного влияния в Сибирском ареале. Если связь с Дамаском указывает на историческую память о дальних торгово-религиозных контактах региона, то «солнечная» этимология отражает традиционную для Востока практику создания благопожелательных прозвищ. В обоих случаях имя *Шамша* выступает ценным лингвистическим свидетельством, подтверждающим включённость местного населения в общую арабо-персидскую культурную среду.

В эту же группу отнесём топонимы с титулярным/должностным компонентом.

Хан *иле* ‘юрты Араповские’ (неоф. татар. *Қанавыл*) находились, по данным 1868 г., на берегу р. Иртыш, при оз. Старице, в 20 верстах от Тобольска (58.125967, 68.517453). Комоним *Хан-авыл* семантически интерпретируется как «деревня хана».

Күчәлән (Көчәйлән, Хуҗайлән) *иле* ‘юрты Епанчинские’ (неоф. татар. *Қучайлан*) находились, по данным 1868 г., у р. Иртыш, в 33 верстах от Тобольска (58.096246, 68.720607). По мнению Х.Ч. Алишиной, неофициальное название поселения (комоним) может интерпретироваться как «поляна гарема». Русский же вариант топонима антропонимичен и восходит к имени татарского князя Епанчи (Япанзя). Опираясь на данные М. Фасмера, автор связывает денотат *епанча* («накидка, прикрытие» от тур. *japapxa*) с метафорическим образом князя, «прикрывающего» западные границы государства от внешних угроз. В основе же татарского наименования лежит композит из основ *хуҗа* (перс. *xwāǰā*) и *ялан* (древнетюрк. *jalaŋ*, *jaliŋ*) [10].

Савыскан *иле* ‘юрты Сауcканские’ (неоф. татар. *Сауысған*) находились, по данным 1868 г., на правом берегу р. Иртыш на почтовом тракте в 12 верстах от Тобольска. Наиболее убедительным объяснением названия Сауcканских юрт является административная версия, связывающая его с арабским словом «управитель» (*саис*) и персидским «поселение» (*кан*). Это доказывает существование важного торгового и чиновничьего пункта вблизи Тобольска. Сибирь не была изолированной окраиной, а через торговцев активно перенимала у Средней Азии развитые восточные модели управления и традиции ислама.

3. Транстопонимы

Бушнаш (Бушнәш, Бушташ) *или* ‘юрты Пушняцкие’ (неоф. татар. *Пушнаш*) располагались, по данным 1868 г., у старицы р. Иртыш на проселочной дороге в 20 верстах от уездного города (58.076497, 68.408236). Этимологический анализ названия *Пушнаш* в связке с соседней рекой *Пушнятка* подтверждает существование устойчивой географической системы, связанной с финно-угорскими корнями. Опираясь на исследования А.К. Матвеева и сравнение с топонимом *Пышма*, можно обоснованно возводить корень *пуш-* к хантыйскому слову *пысынг* («святой») [14]. Это раскрывает изначальный смысл названия и позволяет отнести его к древним сакральным маркерам региона. Следовательно, топоним *Пушнаш* выступает ценным историко-лингвистическим свидетельством, сохранившим следы глубоких культурных контактов и взаимодействия разных народов Сибири.

Комарау *или* ‘юрты Комаровские’ (неоф. татар. *Қомарау*). Согласно архивным сведениям за 1868 год, юрты располагались на удалении 22 верст от Тобольска. В зимний период селение привязывалось к почтовому тракту у реки Туманки, а в летнее время – к проселочной дороге. В этнографических исследованиях топоним традиционно связывают с переселенческими процессами: название отсылает к местам выхода бухарцев: долина и ущелье Комароу (Республика Таджикистан).

Үле Иртыш *или* ‘юрты Старицкие’ (неоф. татар. *Үләртеш*) располагались, по данным 1868 г., на левобережье Иртыша в 38 верстах от Тобольска (58.039280, 68.654689). Название «Старицкие» является калькой неофициального комонима *Үләртеш*, семантика которого восходит к словосочетанию «мертвый Иртыш» (татар. *Үле* «мертвый» + *Иртыш*) [10].

4. Топоним-символ

Сәләс *или* ‘юрты Кульмаметские’ (неоф. татар. *Селәс*), по данным 1868 г., находились на левом берегу р. Иртыш в 80 верстах от г. Тобольска. Ныне это дер. Кульмаметская в Вагайском районе (57.996353, 69.074094). Сосуществование официального названия, производного от фамилии служилых татар Кульмаметьевых, и неофициального онима *Селәс*, восходящего к тюркскому корню *silis* («корень»), наглядно демонстрирует двухуровневую структуру топонимической системы региона. Официальное наименование фиксирует важный социально-политический этап в истории края: интеграцию местной служилой знати в государственную структуру, а оним *Селәс* отсылает к более древнему слою топонимики: он отражает народное восприятие поселения как базового центра.

Кроме того, в Комаровских книгах зафиксированы такие названия, как *Ай*, *Инай* и *Шаяхмет*. Вероятно, ойконим *Ай* соотносится с группой тарских татар – аялы, в то время как топонимы *Инай* и *Шаяхмет* имеют антропонимическое происхождение.

География брачных союзов

Согласно исламской традиции, церемония бракосочетания совершается в родном населённом пункте невесты. Эта традиция находит отражение и в мусульманских метрических книгах, хотя имелись исключения из общепринятого правила.

Статистический анализ записей, содержащихся в метриках Комаровских юрт, подтверждает устойчивость этой традиции. Из 44 выявленных комбинаций брачных союзов, классифицированных по географическому происхождению вступающих в брак, установлено, что 1) в 20 комбинациях невеста из Комаровских или Араповских юрт и 2) в 9 комбинациях жених из данных населённых пунктов.

С 1836 по 1862 годы (кроме утраченных записей 1853 г.) было заключено 116 браков, из которых 43% между жителями Комаровских юрт, 6,9% – Араповских юрт и 0,9% – Комаровских (жених) и Араповских (невеста) юрт (единичный случай, когда сын указного муллы женится на дочери земледельца в 1861 году). Обратной комбинации «невеста из Араповских юрт и жених из Комаровских юрт» не зафиксировано. Это говорит о том, что браки между представителями деревень, входящих в один и тот же приход, практически не совершались. Вероятно, это связано с этническим происхождением жителей данных населённых пунктов. В мусульманских метрических записях не всегда представляется возможным установить этническую принадлежность того или иного жителя, поскольку чаще указывали сословную принадлежность, род занятия или должность: казак, земледелец, купец, отставной урядник, указной мулла и т. д.

В статистических источниках по населённым пунктам и составу населения Тобольской губернии обнаруживается следующая информация. По сведениям 1912 года, юрты Араповские входили в Бухарскую волость: 2 двора, 11 жителей (ср.: Комаровские юрты: 25 дворов, 281 житель) и Вагайскую: 39 дворов, 266 жителей. Население Вагайской волости состояло из ясачных татар. Данные факты свидетельствуют о том, что в середине XIX века браки между разными тюркоязычными этносами не были распространены.

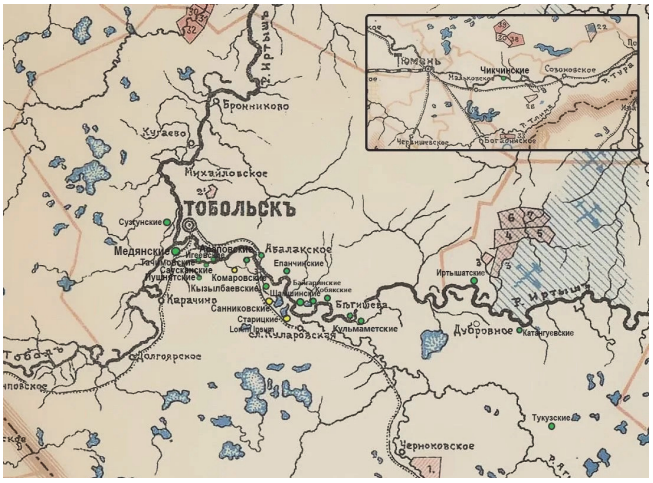


Рис. 1. Карта Тобольского губернии XIX века

В общей структуре брачности наблюдается выраженная локальная концентрация: на долю выходцев из Комаровских и Араповских юрт приходится 78,5% невест и 61% женихов. Среди других населённых пунктов обозначены ещё 25 поселений. Обмен «невестами» данного прихода наблюдался с такими селениями, как Епанчинские (8 браков), Кызылбаевские (7), Миримовские (2), Пушнятские (2), Сауcканские (2), Тачимовские (2). Все перечисленные юрты, кроме Епанчинских и Сауcканских, расположены на левом берегу Иртыша.

Примечательно, что представители других населённых пунктов заключали брак в Комаровских юртах: невеста и жених из Епанчинских юрт – 2 брака, Кызылбаевских – 1 брак, Пушнятских – 1 брак, Тачимовских – 1 брак. Кроме того, имеют место следующие комбинации: Пушнятские – Байгаринские, Сауcканские – Епанчинские, Епанчинские – Кульмаметские, Абалакские – Кызылбаевские, Ай – Инай, Кызылбаевские – Иртышатские, Епанчинские – Ишеевские. Следовательно, Комаровские юрты являлись одним из ключевых пунктов формирования семейных союзов, привлекая жителей близлежащих селений. Вместе с тем статистические сведения 1868–1869 гг. свидетельствуют о наличии мечетей в ряде поселений, в частности, в юртах Епанчинских, Кызылбаевских, Байгаринских, Сауcканских, Кульмаметских и Иртышатских.

Анализ Комаровских метрических книг за 1836–1862 гг. позволяет констатировать, что брачно-семейная структура учтённого населения опиралась на локальную эндогамию (54,3% союзов). Экзогамные связи носили выраженный избирательный характер и замыкались внутри локального прииртышского ареала (взаимодействие с Епанчинскими, Кызылбаевскими, Миримовскими, Пушнятскими, Сауcканскими и Тачимовскими). Контакты с таёжными окраинами (Тукуз, Бегишево) или другими уездами (Чикча) являлись изолированными прецедентами, не оказывавшими влияния на общую демографическую картину прихода (рис. 1).

Проведённое исследование позволило достичь поставленной цели и впервые реконструировать топонимическую систему и брачно-семейную структуру сибирских татар XIX века на основе комплексного анализа мусульманских метрических книг Комаровского прихода (1835–1862 гг.).

Осуществлена классификация ойконимов по принципам номинации: этнотопонимы, антропотопонимы (включая титулярно-должностные), транстопонимы и топонимы-символы. В ходе работы нами были выявлены семантико-этимологические характеристики топонимов, а также установлены их культурно-языковые истоки – от тюркского и финно-угорского субстратов до арабо-персидских влияний. Данные о браках показывают, что большинство сибирских татар женились на своих же односельчанах или жителях соседних деревень (54,3%). Если же выбирали пару из другого места, то почти всегда это были люди из тех же поселений вдоль реки Иртыш.

Перспектива исследования видится в сравнительном изучении топонимических систем других волостей Тобольской губернии, а также в расширении хронологических рамок.

Результаты исследования адресованы специалистам в области исторической лингвистики, ономастики, этнографии, истории Сибири, а также преподавателям и студентам, изучающим региональную топонимику, этнологию и историю татарского народа. Материалы могут быть использованы в архивной практике для идентификации населённых пунктов и в учебных курсах высшей школы.

Библиографический список

1. Фролов Н.К. *Структура топонимии Тюменского Зауралья*: учебное пособие. Тюмень, 1984.
2. Ниязова Г.М. *Типы и структура ойконимов сибирских татар (на материале Тюменской области)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Тюмень, 2004.
3. Калгаманова З.М. *Структурно-семантическая интерпретация топонимии Нижнего Притоболья*. Диссертация … кандидата филологических. Тобольск, 2012.
4. Фролов Н.К. О взаимодействии русского и татарского языков (на материале топонимии Тюменской области). *Избранные работы по языкознанию*: в 2 т. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2005; Т. 2: 425–429.

5. Алишина Х.Ч. *Историко-лингвистическое исследование ономастикона сибирских татар (на материале Тюменской области)*. Диссертация … доктора филологических наук. Казань, 1999.
6. Рахимбакиев С.З. *Историко-лингвистическое изучение тюркских топонимов Западной Сибири XVIII века (по материалам Г.Ф. Миллера)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Тюмень, 2011.
7. Карабулатова И.С. *Прогностическая топонимика: трансформация топонимического пространства в языковом сознании носителей русского языка*: монография. Тюмень: Печатник, 2008.
8. Хисамов О.Р. *Тюрко-татарская географическая лексика Западной Сибири: ареальный аспект*. Диссертация … доктора филологических наук, 2022.
9. Файзуллина Г.Ч., Кадирова Э.Х., Фаизова Л.Х. *Комаровские мечетные книги Тобольской губернии XIX – начала XX в.* Казань: Отечество, 2022.
10. Алишина Х.Ч. *Исторический ономастикон сибирских татар*: монография. Тюмень: Печатник, 2016.
11. Валеев Ф.Т., Томилов Н.А. Сибирские татары. *Тюркские народы Сибири*. Москва: Наука, 2006: 26–124.
12. Әхмәтьянов Р.Г. *Татар теленең этимологик сүзлеге*: в 2 т. Казань: Мәгариф – Вакыт, 2015; Т. 2.
13. Саттар-Мулилле Г. *Исемең матур, кемнәр куйган?* Казань: Академия познания, 2006.
14. Матвеев А.К. *Географические названия Урала*: топонимический словарь. Екатеринбург: Издательский Дом «Сократ», 2008.

References

1. Frolov N.K. *Struktura toponimii Tyumenskogo Zaural'ya*: uchebnoe posobie. Tyumen', 1984.
2. Niyazova G.M. *Tipy i struktura ojkonimov sibirskih tatar (na materiale Tyumenskoj oblasti)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Tyumen', 2004.
3. Kalgamanova Z.M. *Strukturno-semanticheskaya interpretaciya toponimii Nizhnego Pritobol'ya*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih. Tobol'sk, 2012.
4. Frolov N.K. O vzaimodejstvii russkogo i tatarskogo yazykov (na materiale toponimii Tyumenskoj oblasti). *Izbrannye raboty po yazykoznaniyu*: v 2 t. Tyumen': Izdatel'stvo Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2005; T. 2: 425-429.
5. Alishina H.Ch. *Istoriko-lingvisticheskoe issledovanie onomastikona sibirskih tatar (na materiale Tyumenskoj oblasti)*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Kazan', 1999.
6. Rahimbakiev S.Z. *Istoriko-lingvisticheskoe izuchenie tyurkskih toponimov Zapadnoj Sibiri XVIII veka (po materialam G.F. Millera)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Tyumen', 2011.
7. Karabulatova I.S. *Prognosticheskaya toponimika: transformaciya toponimicheskogo prostranstva v yazykovom soznanii nositelej russkogo yazyka*: monografiya. Tyumen': Pechatnik, 2008.
8. Hisamov O.R. *Tyurko-tatarskaya geograficheskaya leksika Zapadnoj Sibiri: areal'nyj aspekt*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk, 2022.
9. Fajzullina G.Ch., Kadirova `E.H., Faizova L.H. *Komarovskie mechetnye knigi Tobol'skoj gubernii XIX – nachala XX v.* Kazan': Otechestvo, 2022.
10. Alishina H.Ch. *Istoricheskij onomastikon sibirskih tatar*: monografiya. Tyumen': Pechatnik, 2016.
11. Valeev F.T., Tomilov N.A. Sibirskie tatary. *Tyurkskie narody Sibiri*. Moskva: Nauka, 2006: 26-124.
12. Əhmət'yanov R.G. *Tatar teleneň `etimologik sүzlege*: v 2 t. Kazan': Məgarif – Vakyt, 2015; T. 2.
13. Sattar-Mulille G. *Isemeň matur, kemnər kujgan?* Kazan': Akademiya poznaniya, 2006.
14. Matveev A.K. *Geograficheskie nazvaniya Urala*: toponimicheskij slovar'. Ekaterinburg: Izdatel'skij Dom «Sokrat», 2008.

Статья поступила в редакцию 24.06.26

УДК 821.111.09: 141.32 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-299-303

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*

AN EXISTENTIAL CONSTRUCTIVIST INTERPRETATION OF CAUSALITY IN THE NOVELS OF I. MURDOCH. The paper raises the problem of interpreting causation as one of the mechanisms through which determinism manifests itself and influences the narrative plot. With regard to the narrative structure of Iris Murdoch's fiction, causality and chance are examined in their relation to literary eventfulness – this constitutes the aim of the study. The work outlines the concept of existential constructivism and identifies its key features: subjective decisions influence the course of events; chance is a natural element of existence; universal metaphysical determinism is not excluded. The research traces the similarities between the fictional ideas of Murdoch and the existentialism of Jean-Paul Sartre. The problem of free will is mainly discussed through the analysis of the novels *The Sandcastle* and *An Accidental Man*. The study also offers commentary on the typology of Murdoch's characters: "the unfree hero", "the freak" / "the eccentric", "the alien", "the magician" and "the witch". Particular attention is paid to the type of the unfree hero, for whom existential experience is restricting: it manifests itself in indecision (metaphor of the strait-jacket), in the reliving of past mistakes, and in the expectation of retribution. The methods employed include philosophical, philological, and textual approaches.

Keywords: **Iris Murdoch, existential constructivism, causality and chance in existentialism, existential fear of retribution, subjective causality, doxa, typology of heroes, the unfree hero, the alien**

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*

ОПЫТ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-КОНСТРУКТИВИСТСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРИЧИННОСТИ В РОМАНАХ А. МЁРДОК

В статье поднимается проблема интерпретации причинности как одного из механизмов проявления детерминизма, влияющих на литературный сюжет. На примере сюжетики в творчестве А. Мёрдок причинность и случайность изучены в их отношении к художественной событийности, что составило цель исследования. В работе дается описание концепции экзистенциального конструктивизма, перечислены его характеристики: субъективное решение влияет на поток жизненной событийности; случайность есть естественный элемент экзистенции; не исключается универсальный метафизический детерминизм. В работе обозначается связь творчества писательницы с экзистенциализмом Ж.-П. Сартра. Проблема свободы воли главным образом исследована на примерах романов «Замок на песке» и «Человек случайностей». Даются комментарии относительно типологизации героев Мёрдок: «несвободный герой», «фрик»/ «эксцентрик», «чужой», «маг», «колдунья». Внимание исследователя обращено к типу несвободного героя, в чьём представлении экзистенциальный опыт сковывает его: реализуется в нерешительности (метафора смирительной рубашки), в переживании ошибок прошлого, ожидания возмездия. Использованные методы включают философско-аналитический, филологический, литературоведческий.

Ключевые слова: **Айрис Мёрдок, экзистенциальный конструктивизм, причинность и случайность в экзистенциализме, экзистенциальный страх возмездия, субъективная причинность, докса, типология персонажей, типаж «несвободный герой», «чужой»**

Актуальность работы определяется недостаточной изученностью механизмов проявления детерминизма в художественной событийности модернистской прозы. В этой связи современное исследование текста требует пересмотра взгляда на литературу XX века с точки зрения смены классических представлений о причинности в свете постнеклассической научной рациональности, когда детерминизм уступает место вероятностным моделям. В этом смысле творчество англо-ирландской писательницы Айрис Мёрдок представляет богатый материал, позволяющий по-новому взглянуть на соотношение свободы воли, случайности и субъективного конструирования событийности.

Цель данной статьи – разработать концепцию экзистенциального конструктивизма для анализа событийности в художественном тексте.

Для достижения данной цели нашего исследования мы опираемся на массив художественных текстов писательницы, наиболее репрезентативный с точки зрения экзистенциальной тематики из раннего среднего и позднего периодов творчества Мёрдок, что составляет материал исследования. Объект исследова-

ния – художественная событийность в романах Мёрдок, предмет – выражение субъективной причинности в художественных мотивах её романов.

Цель работы определила задачи нашего исследования: 1) предложить концепцию экзистенциального конструктивизма как интерпретационную модель для объяснения механизма субъективной причинности в развитии сюжета; 2) выявить типы героев, чья установка сознания при восприятии действительности основывается на детерминистских или экзистенциально-конструктивистских позициях; 3) установить связь между детерминистской установкой сознания персонажа и развитием у него экзистенциального страха возмездия, ответственности за ошибки прошлого и неизбежности наказания; 4) продемонстрировать на материале романа «Человек случайностей» (1971), как случайность и субъективная причинность сопрягаются с сюжетными линиями романа; 5) выявить философскую неразрешимость спора между детерминистской и конструктивистской позициями на примере спора героев романа «Человек случайностей».

Научная новизна заключается в разработке экзистенциально-конструктивистского подхода к анализу событийности в художественном тексте через предложенную концепцию как ответ на распространенный сюжетный ход, основанный на чистой субъективной причинности. Проблема причинности событий в творчестве Мердок до сих пор не поднималась.

Теоретическая значимость исследования состоит в разработке и обосновании понятия «экзистенциальный конструктивизм» (с опорой на экзистенциализм Ж.-П. Сартра), установлении связи между детерминистской установкой сознания героя и развитием у него экзистенциального страха. Наша работа расширяет существующие в философии литературы представления о способах репрезентации свободы воли, дает почву для дальнейшего понимания сути противопоставления детерминизма в литературе реализма и экзистенциального конструктивизма в литературе модернизма.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования идеи экзистенциального конструктивизма при анализе творчества других авторов периода европейского модернизма и экзистенциализма (А. Камю, М. Фриша, У. Голдинга, М. Драббл, А.С. Байетт, Дж. Фаулза и др.). Выведенные в ходе работы типологические признаки персонажей Мёрдок являются вкладом в системную типологизацию персонажей этого автора.

К методам исследования относятся философско-аналитический, филологический, литературоведческий. Использованы анализ мотивов и образов, типологический и интертекстуальный анализ, методика концептуального моделирования.

Художественное наследие А. Мёрдок, чье творчество пришлось на вторую половину прошлого века, является объектом изучения как с общелитературоведческих позиций (А.П. Саруханян, В. Ивашевой, С.П. Толкачева, Н.А. Малишевской, В.Б. Зусевой-Озкан, Е.А. Осипенко, А.К. Исламовой и др.), так и в аспекте филологического анализа (Т.Н. Федуленковой, Л.Л. Шевченко, О.В. Чупраковой, А.А. Аслановой и др.). Экзистенциальное начало поэтики Мердок стало специальным предметом исследований А.Н. Никифоровой (2007) и А.В. Петровой (2019). Авторы показывают влияние экзистенциализма Сартра на раннее творчество Мёрдок. В нашей статье [1] также обращались к «сартровскому герою» Хилари Бёрду в романе «Дитя слова» (1975). Проблема данного исследования – случайность и субъективная причинность применительно к романам автора не составляла специального предмета исследований.

Профессиональная позиция Айрис Мёрдок как философа нисколько не теряет своей силы в ее работах, относящихся к литературному поприщу, несмотря на заявления самой писательницы в интервью М. Беллами об обратном: «I don't think philosophy influences my work as a novelist» [2, с. 131]. Философский подтекст ориентирует романы на читателя-интеллектуала, сведущего в проблемах онтологии, гносеологии, философии этики, философии жизни и экзистенциализма. С фокусом на жизненные события романы Мёрдок идут вразрез с представлениями о причинности как последовательности, где событию *B* предшествует причина *A*. В ее мире каноны детерминизма уступают свои позиции, чтобы позволить герою действовать свободно, где результату *B* могут способствовать совершенно разные факторы, а не только причина *A*.

Модернистская манера Мёрдок отвергает идею чистого модернизма (обращение к крайней степени персонализма), отчасти возвращает эмпиризм, но учитывает автономное влияние героя на художественный мир посредством его фантазий. А.К. Исламова подчеркивает, что ее романам свойственна децентрализация персонажа, его суверенность, хотя и ограниченная, наличие нескольких субъектных автономий [3, с. 10–11]. В фундаменте эстетики автора лежат те формы, которые нарушают привычное для реалистической традиции восприятие феномена человеческой судьбы, смешиваются с мифологическими формами представления о мире. Причудливость героев, их неожиданные перцепции и наделение предметов новыми смыслами служат средством переживания потустороннего, данного в опыте. Как раз эта парадоксальность – переживание трансцендентного – способствует мистической ауре нарративов, которым не чужд эмпиризм. Нарушение привычного становится источником подлинно эстетического наслаждения, тем более что фантазийная оптика героев художественных миров-альтернатив (онтичностей) у Мёрдок не знает внутренних ограничений. Подпитанные житейским опытом перипетии выражают отношения героев, которые одномоментно могут меняться, и тогда то, что было страстной любовью, превращается в равнодушие (такова судьба Людвига, роман «Человек случайностей», 1971), враждебность и презрительность перерастают в притяжение и страсть (модель отношения Гонореи Кляйн к Мартину, «Отрубленная голова», 1961), признание общей реальности (Хилари после «перезагрузки», возможность настоящих отношений с подругой Томазиной, «Дитя слова», 1975). Герои Мёрдок запутываются в сетях социальных и моральных предрассудков, их переживания показаны через увеличительное стекло, в деталях. Высвобождение же из этих пут происходит непредсказуемо и беспредпосылочно.

В художественном мире сущность жизни человека не сводится к каузальным связям ее событий, но существование человека показано как поток фрагментов, каузальные связи между которыми выстраивает сам человек. Он наделяет события смыслами и пытается их объяснить со своей точки зрения. Автор показывает, что именно такое отношение к чередующейся событийности экзистенции имеет смысл. При этом эти смыслы глубоко личностны, пропитаны индивидуальным, а значит, лишены универсальности. Естественной позицией для субъекта при столкновении с реальностью является активная: он сам конструирует смыслы и связывает воедино события в один нарратив. Такова наша концепция **экзистенциального конструктивизма**, которая помогает реконструировать философские интуиции Мердок как писателя. Концепция применима для модернистского текста в целом и позволяет провести разграничение взглядов на причинность в литературе реализма (детерминизм) и литературе последующих эпох (субъективный детерминизм, конструктивизм причинности экзистенциальных событий, метафизический детерминизм).

Иное прочтение жизненной экзистенции описывается Х. Ортегой-и-Гассетом в его работе «Вокруг Галилея». Метод поколений философа, напротив, постулирует коллективную преемственность при смене прошлого настоящим, отягощенность последующего поколения предыдущим. Ортега приходит к схеме «прошлое есть настоящее», а человек современности суть пленник экзистенций прошлого [4, с. 269–270]. Однако Ортега ратует именно за конструктивизм своей жизни через идею значимого мира, но в ракурсе коллективного пересоздания мира. Его метод поколений напрямую связан с идеей конструирования значимого мира членами общества в возрасте от 30 до 45 (период творчества и полемики), люди в возрасте от 40 до 65 уже живут в созданном ими мире (период господства и правления) [4, с. 274]. Оба поколения вышли из личного на исторический уровень существования поколений, а потому погружены в историческую реальность и находятся друг с другом в очевидном или скрытом противодействии. В данном противоборстве поколений, возрастов, ценностей, смыслов есть место случайному, конструированному, недетерминированному.

Обратимся к тому, как причинно-следственные связи понимаются в метафизическом плане. Детерминизм в метафизике задает линейную причинность, что соответствует классической культурной матрице. *Линейной* причинности свойственны прозрачность, прогнозируемость, порядок, симметрия. В исторической динамике детерминизма, как показывает обзор Н.А. Саркаровой, от линейного мышления наблюдается переход к *нелинейному* в эпоху неклассики. Доминирующими становятся статистическая закономерность и вероятностная причинность. В научном дискурсе говорят о зависимостях непричинного, но детерминированного характера (например, холистические корреляции). *Неоклассическое* прочтение детерминизма появляется в силу развития синергетической парадигмы. В ней развитие видится раздробленным (фрактальным), причинность обусловливается случайностью и спонтанностью. Новейший тип детерминизма получает наименование транслинейного или надлинейного [5, с. 76]. Вероятно, исторический переход понимания причинности в науке с линейной к транслинейной имеет свой отголосок в искусстве.

Философия экзистенциализма переопределяет метафизику и поднимает вопрос о причине и действии в фактичности. Вопрос свободы воли, который однозначно негативно решается через детерминистскую установку в метафизике, стоит здесь жизненно остро и получает свое разрешение через предложенную идею головокружения перед свободой Ж.-П. Сартра. В основаниях невозможности детерминизма для Сартра лежит та же причина, что и для М. Хайдеггера, – отсутствие бога. Осознание этого факта приводит человека к беспомощности, в которой невозможно опереться ни на себя, ни на кого-нибудь другого.

Это последнее утверждение об отсутствии бога, а значит, и детерминизма, помогает нам понять смысл субъективности в трактовке Сартра. В работе философа «Экзистенциализм – это гуманизм» читаем, что экзистенциальные основания его идей предполагают человеческую субъективность во всяком действии. Субъективность же выражается в собственной ответственности за проект (существование), который человек собою представит, ибо нет ничего на умопостигаемом небе, а значит, по Сартру, нет человеческой природы, определенной божественной волей, которая бы предшествовала его экзистенции. Следовательно, человек полностью обладает самим собой и несет полную ответственность за свое существование. Субъективные действия человека распространяются на всё человечество в виде ценностей (вступление в христианскую общину означает как желание проявить покорность судьбе, так и стремление быть покорным ради всех) [6]. Итак, заброшенность и есть та причина, по которой мы определяем своё бытие.

Экзистенциальный конструктивизм противопоставляется наивному реализму. С позиции первого мир и жизнь человека конструируются самим субъектом, в реализме же мир задан, детерминирован. В теории вероятности можно говорить о мире без случайностей – такова радикализованная П.-С. Лапласом логика:

«Теорія случайностей состоитъ въ томъ, чтобы свести всѣ однородныя явленія къ извѣстному числу равно возможныхъ случаевъ, т. е. такихъ, существованіе которыхъ для насъ было бы одинаково неопредѣленно, и опредѣлить число случаевъ, благопріятствующихъ явленію, вѣроятность котораго отыскивается» [7, с. 11–12]. Мир будущего у Лапласа, объятый в «одной формулѣ движенія величайшихъ тѣлъ вселенной» [7, с. 9], способен предстать в той же степени ясно, что и мир прошлого. Как видим, детерминизм в строгом реализме лапласовского типа подразумевает линейную, четкую причинность, не оставляет места воле индивида и коллективной причинности в каузальности событий.

Идея каузальности в художественном дискурсе Мёрдок борется с классическими установками, и мы наблюдаем это в ярком преломлении на примере ее творчества. В созданном автором художественном пространстве воссоздана попытка поставить во главу угла случайность или субъективную причинность. Автора привлекает идея беспричинных и случайных сил, вмешивающихся в обычный ход событий. Случайность – необходимый элемент экзистенциального опыта. Субъективная причинность реализует конструирование жизни, является условием свободы воли героя. Нарушение ожидаемого закона следствия служит приемом создания таинственности, ауры сверхъестественной неясности вокруг события или героя. Через причинно-следственные нестыковки автор с бóльшей силой апеллирует к читателю: заставляет переосмыслить законы бытия в ракурсе непредвиденности и недоопределенности.

Обозначив установку в выражении категории причинности через экзистенциальный конструктивизм, мы не утверждаем, что в текстах Мёрдок сталкиваемся с лозунгами героев «верь в себя», «ты можешь изменить судьбу» и т. п. Манере Мёрдок не свойственно задавать концептуальные посылки со столь грубой очевидностью. Идейное прочтение экзистенции через возможную случайность растворяется в сюжетике и выражается, например, в особом авторском **типе несвободного героя**, сознание которого заражено детерминистской установкой. Характерная черта такого героя – вера в предопределенность своей судьбы, уверенность в возмездии, неверие в высвобождение из-под гнета ошибок прошлого. Жизнь таких героев становится невыносимой цепью лишенных смысла действий, за которыми мерещится наказание судьбы. Представление о тотальном детерминизме для некоторых персонажей становится источником глубочайшей депрессии. Созданные по этому типажу герои не в состоянии избавиться от боли за свои ошибки и не верят ни в изменение колеи рока, ни в благую волю Всевышнего.

Обратимся к эволюции несвободного героя. Понять призрачность идеи предопределенности – удел не для каждого героя, запутавшегося в лабиринте причин и следствий. Чаще Мёрдок показывает, что избавиться от навязчивого призрака причины несвободному герою не под силу. Отчаяние и мучение тогда могут разрешиться через смерть самого героя («Единорог», 1963) или близких ему людей («Время ангелов», 1966; «Человек случайностей», 1971; «Дитя слова», 1975). Неверие в возможность свободы воли, в освобождение от гнета рока может до конца связывать руки героя. Отсюда происходит метафора смирительной рубашки (strait-jacket), которую автор использует для интерпретации внутренней несвободы Билла Мора (роман «Замок на песке», 1957), который мог бы высвободить себя через принятие самостоятельного решения, но призрак единственной участи и привычка бездействия, а значит, слитость в сартровском смысле со своей несвободой не дают ему конструировать новые смыслы, закрывают от него самого навязанную им же несвободу. Увы, Билл пассивен, не решается на отношения с девушкой, в которую влюбляется, и наказывает самого себя, когда возвращается в исходную точку сюжета за семейный стол: «He knew he ought to follow Rain out – but again he could not. The scene held him prisoner, his wife's presence and her words pinned him to his chair, his whole previous life contained him like a strait-jacket» [8, с. 297]. Билла держат не столько этические устои, столько сартровский страх. Несвободный герой будто механически переживает свою несвободу. Он не готов на раскол со своим страданием, когда страдание стало бы его собственным проектом. Неслучайно Сартр в своей теории видит бытие и страдание как «неразделимое целое» [9, с. 447].

Та же тенденция прослеживается и в романе позднего периода Мердок «Зеленый рыцарь» (1993). Идея детерминистской установки не исчезает. Автор продолжает создавать героев, пойманных в сети иллюзии абсолютной причинности. Герой этого произведения Питер Мир предпринимает попытку буквально переиграть события, вернувшись в исходный пункт, ставший для него роковым. Случайно оказавшись при попытке одного брата убить другого, Мор принимает на себя удар, получает ранение, что составляет завязку романа. Мердок обращает библейский мотив братоубийства в историю прощения. Привлекает внимание звуковое родство фамилий героев Мор и Мир, которое подчеркивает их общую участь: оба живут в оковах собственных предрассудков.

Наиболее ярко концепция экзистенциального конструктивизма проявляется в романах «Человек случайностей», «Дитя слова» и «Черный принц» (1973). Прокомментируем реализацию нашей идеи конструирования своего бытия на примере романа «Человек случайностей».

Воплощению идеи отсутствия связи между событиями подчинены основные сюжетные ходы, на которых держится история героев в романе «Человек случайностей». Заметим, что слово случайный (*accidental*) вынесено автором в заглавие *An Accidental Man,* и это естественным образом задает вектор осмысления трагических коллизий.

Основные злоключения происходят с героем романа Остином, его братом Мэтью и второй женой Остина Дориной. Типаж Остина – типичный для творчества Мёрдок «фрик»/«эксцентрик». Мэтью принадлежит излюбленному типажу автора – «магу»: его чары – слово, ключ к сердцу собеседника – интуиция по поводу того, что он хочет слышать. Мэтью – отличный дипломат. Дорина – очередной типичный герой Мёрдок: она имеет связь с потусторонним миром, т. е. относится к типажу «чужой» – «jelly of being» (аморфное существование), «a sort of half-person really, a maimed creature» (как бы получеловек, изувеченное создание).

Исследование В.Б. Зусевой-Озкан предлагает иное прочтение героев в данном произведении. Наша интерпретация романа «Человек случайностей» требует разграничения типажей «маг» и «чужой» (связь с трансцендентным). В.Б. Зусева-Озкан определяет типаж «маг» как гипоним типажа «священный монстр», а значит, в ее интерпретации типаж «маг» уже носит маркер связи с неземным (чужим) миром [10]. Отделение нами характера «мага» от типажа «чужого» является частным случаем, поскольку чаще всего волшебники Мёрдок имеют связь с трансцендентным. Таковы Миранда («Дикая роза», 1962), Фелисити, цыган («Замок на песке»), Джексон («Дилемма Джексона», 1996). Мэтью же больше отличный психолог, одаренный харизмой, его власть над людьми довольно земная, его чудо в том, что он действует как хамелеон, что очаровывает людей. Типаж «чужой» связан с потусторонним миром, невидимым, не данным обычным людям в опыте. Герой-чужой – свой для того мира, поэтому он не до конца принимается окружением в мире этом. Л. Фиандер отмечает, что открытость трансцендентному опыту способствует внутреннему качеству героев – их одаренности воображения [11, с. 18]. Странности Дорины, которые кажутся именно воображением для других, для нее самой настоящая реальность, неэмпирический пласт реальности.

Перечислим случайности в развитии линии «Остин – Дорина». Все события сюжета происходят в Лондоне. Остин ненавидит брата Мэтью за то, что тот случайно в детстве стал причиной его инвалидности, за то, что его первая жена, возможно, имела с Мэтью связь, о чем он случайно узнал, но Мэтью все отрицает. Первая жена уже не может ничего подтвердить или опровергнуть, потому что случайно утонула много лет назад, будучи хорошей пловчихой. Остин случайно сбивает на машине маленькую девочку Розалинду, девочка сразу умирает. Машина принадлежала брату, который предложил сесть за руль. Мёрдок вводит в сюжет этическую проблему ответственности за случайную непредумышленную смерть человека. Дорина начинает переживать за Остина и испытывает ту боль, которую её муж должен был бы испытывать, явившись случайной причиной гибели девочки. Остин не испытывает горя, что говорит об искаженном восприятии Дориной своего мужа, зрящей мир через стекло («shut off from life, behind glass» [12, с. 307]). Однако с точки зрения феноменологии, Доринино обостренное чувство чужой боли служит дополнительным основанием ее отнесенности к типажу «чужой». Другая случайность с Остином происходит тогда, когда он непреднамеренно (в порыве отчаяния) ударяет своего шантажиста Монкли (отчима погибшей девочки), случайно заполучившего письмо, подтверждавшее вину Остина в смерти девочки. Монкли после удара остается в живых, и это тоже можно считать случайностью. Простой случай заставляет Дорину в один из вечеров прийти к Остину в пансион в тот момент, когда Остин под хмельком потянулся поцеловать хозяйку заведения Митци. При виде этой сцены Дорина падает с лестницы и сбегает в слезах, случайно оказываясь в руках брата Остина. Мэтью использует свои чары, успокаивает девушку, Дорина засыпает («He had spoken to her with the voice of truth, he had exorcised her fears» [12, с. 364]). Мэтью случайно целует Дорину. Через несколько дней Дорина сообщает о том, что избавилась от стеклянной стены, отделяющей ее мир от привычного мира людей – результат чар Мэтью («the spellbound days with Matthew» [12, с. 363]) – и признается, что влюблена в Мэтью: «She could, with Matthew's help, experience love without suffocating in it» [12, с. 363]; «Or had he merely enchanted her with a particular and strange love for himself?» [12, с. 364]. Мёрдок таким образом обыгрывает мотив «Спящей красавицы». Дорина и Мэтью понимают, что для будущего у них нет шансов: случайная любовь приходится не к месту в новоприобретенной реальности. Далее Дорина по воле случая сбегает от Мэтью, скрывается от всех. Остин ищет ее по Лондону, иногда идет по пятам, но случай так и не сводит их («He too walked along the Serpentine, but too late. He went to the Tate Gallery, but too early» [12, с. 365]). По трагической случайности Дорина умирает. После смерти Дорины Мэтью больше не маг, теперь он сам нуждается в помощи, которую ему оказывает Остин. Остин прощает Мэтью за травму, за его встречи с женой Бетти и Дориной. Братья возобновляют отношения, но живут в иной реальности. Случайность?

Проблема неотвратимости и случайности ярким образом отчетливо проявляется в разговоре Остина с Мэйвис, сестрой погибшей Дорины. Относительно причины смерти Дорины они занимают разные позиции. Тем самым Мёрдок обостряет проблему причинности и случайности через противоборство мнений героев. Остин видит смертельную развязку страданий Дорины как результат сети повлиявших друг на друга причин и усматривает в основании череды причин, «запускающих волну», даже слегка плохой поступок («Oh well, who knows how **networks** of causes can make one blameworthy. I expect that every time we do anything even slightly bad it sets up a sort of wave which ends with someone committing suicide or murder or something» [12, с. 387]). Мэйвис же считает, что трагическая смерть девушки – случайность, и не понимает, как можно разгля-

деть в конкретной ситуации со смертью Дорины эту «паутину причин», о которой говорит Остин («One can't see the network» [12, с. 387]). Мэйвис выводит Остина на честный разговор о его прошлом. Остину легче принять некоторое несчастье как расплату за свою же ошибку. Он, по сути, признается Мэйвис, что его травмированная правая рука – результат его хвастовства и злорадства. Так сработало возмездие. (Отметим, что Т.Ю. Тимонина говорит о дополнительных смыслах символики однорукости Остина – нарушение активного начала, воли, решительности к действию, логики [13, с. 87]. Даже после небольшого излечения от увечья в конце романа жизнь героя меняется.) В трагический день, когда камни на обочине накрыли его, он специально мучал своего брата. Мэтью уже в ту пору был тучным. Остину же хотелось подчеркнуть свою ловкость. Остин признается, что он поплатился за свой же грех, но снова возвращается к удобной легенде, придуманной для всех, о том, что трагедия случилась по причине Мэтью: якобы он бросил первый камень вниз, за которым обрушилась целая лавина. Мэйвис видит, где Остин неправ: когда Остин не уверен в фактах, он додумывает их и воображаемое выдает за реальное («Imagination sniffs out what's real. It's a good diagnostician» [12, с. 389]). Рациональный подход Мэйвис отделять реальное и вымышленное звучит куда более убедительно, чем представления Остина, непрерывно подпитываемые переживаниями и иллюзиями. Мэйвис призывает Остина: «Я говорю, что есть довольно существенная разница между ужасной вещью и вымышленной ужасной вещью» («I mean, there is a rather important difference between an awful thing and an imaginary awful thing» [12, с. 389]).

Позиции Остина и Мэйвис – это голоса необоснованного мнения и разума. Остин движим доксой, Мэйвис здравым смыслом. Остин не уверен, бросал ли вообще в Мэтью камень, он отворачивается от фактов, его подход к анализу событий рассчитан на игнорирование очевидного: он не замечает аргументов Мэйвис как нечто не относящееся к делу. На реплику Мэйвис: «Wait a moment, Austin. Are you sure he threw the stones? Perhaps you loosened the stones yourself» Остин отвечает: «I'm sure he threw one stone at least – it doesn't matter – I can't remember» [12, с. 388]. Убежденность в своем мнении, отбрасывая сомнения там, где надо было бы усомниться, – это докса Остина.

Этот фрагмент спора сторон интересен еще и тем, что в работе «Бытие и ничто» Сартра возможность поскользнуться на камне и упасть, возможность обвала сыпучей земли на тропинке прямо под ногами приводятся в ряду причин универсального детерминизма. Сартр пишет, что человек в этом случае как вещь пассивен перед надвигающимися на него возможностями извне. Как объекту мира человеку свойственно притягивать эти возможности-причины [9, с. 67]. Художественные идеи Мёрдок вторят экзистенциальным идеям Сартра.

Таким образом, Мёрдок показывает две противоборствующие экзистенциальные стратегии. Для Остина, верящего в причинно-следственную связь событий в жизни, боль наделяется смыслом наказания. Он выдает гипотетическое за действительное (та же проблема Хилари в «Дитя слова»). Мэйвис представляет точку зрения, для которой реальность может быть нелогичной: она признаёт существование причин, но не сводит к ним всё, оставляя место случайности. Если смотреть с позиции концепции экзистенциального конструктивизма, то для Мэйвис становится очевидным, что Остин запутался в порожденной своим же умом «паутине причин». Роман «Человек случайностей» показывает ещё бóльшую философскую проблему: с гносеологической точки зрения спор героев не разрешим. Оптика случайности в экзистенциальной проблематике ближе Мёрдок. Поскольку нельзя с достоверностью доказать ошибочность или правоту того или иного, автор видит разумным не настаивать на жесткой причинности и не утверждать предрешенности событий.

Подведём итоги нашего исследования. Во-первых, предложенная концепция экзистенциального конструктивизма успешно работает на материале романов Мёрдок. Она позволяет объяснить событийную причинность в развитии сюжетов с позиции субъективности, активной вовлеченности героя в построение собственной экзистенции. Во-вторых, экзистенциально-конструктивистский подход помогает разделить героев на тех, кто воспринимает действительность через установки порой радикального детерминизма или субъективной причинности и возможной случайности в событийности бытия. Для Мёрдок такая классификация персонажей позволяет обыгрывать установки их сознания через столкновение их мнений и взглядов. В-третьих, мы выявили связь между героями, верящими в предрешенность судьбы, что порождает в них страх ответственности и наказания за ошибки. В-четвёртых, анализ каузальности на уровне сюжета в романе «Человек случайностей» вскрывает идею автора о наличии у человека безусловной свободы воли. Автор стремится показать, что герой есть активный участник творения самого бытия.

Наши выводы не противоречат сюжетным ходам, в которых герои Мёрдок оказывают непосредственное влияние на будущее, прибегая к магическим ритуалам. Автор экспериментирует с темой экзистенциального детерминизма в художественных мирах. Таковы девочки-колдуньи из ранних романов «Замок на песке» и «Дикая роза» – подростки Фелисити и Миранда. Юные героини воссозданы в образах проводников в потусторонний мир (типаж «чужой»). Обе занимаются магическими практиками и пытаются повлиять на будущее своих отцов в буквальном смысле: они за своих отцов конструируют поступки и смыслы. В первом романе сложный ритуал, гадание и заговор Фелисити оставляют отца в нерешимости, парализуют его волю в борьбе за свободу (см. подробно о мотиве гадания в этом романе в работе [14]). Во втором заговор на куклах Миранды, напротив, направлен на то, чтобы помочь отцу уйти из семьи, тем самым избавиться от матери-соперницы. Наш анализ ведьмаческих мотивов показывает, что образ чародейки (колдуньи) позволяет раскрыть природу трансцендентного в случайном.

Таким образом, поставленная в работе цель достигнута, сформулированные задачи решены, научная новизна обоснована. Считаем, что полученные результаты представляют интерес для исследователей творчества А. Мёрдок, специалистов в области философии литературы и экзистенциализма. Перспективы дальнейших исследований связаны с применением концепции экзистенциального конструктивизма к творчеству других авторов, близких Мёрдок по проблематике (М. Драббл, А.С. Байетт, Дж. Фаулз).

Библиографический список

1. Кайгородова М.А. Преступление и самонаказание: к авторскому замыслу романа А. Мёрдок «Дитя слова». *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 5 (108): 473–475. DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-473-475.
2. Bellamy M. An Interview with Iris Murdoch. *Contemporary Literature*. 1977; T. 18. № 2: 129–140.
3. Исламова А.К. Эпистемологические проблемы литературного постмодерна в философских романах Айрис Мёрдок. *Филологический класс*. 2024; Т. 29, № 1: 8-18. DOI: 10.26170/2071-2405-2024-29-1-8-18.
4. Ортега-и-Гассет Х. *Избранные труды*. Москва: Издательство «Весь Мир», 1997.
5. Саркарова Н.А. Эволюция представлений о детерминизме и причинности в науке и культуре. *Манускрипт*. 2020; Т. 13, № 4: 75–78. DOI: 10.30853/manuscript.2020.4.14.
6. Сартр Ж.-П. *Экзистенциализм – это гуманизм*. Altaspera, 2025.
7. Лаплас П.С. *Опыт философии теории вероятностей: популярное изложение основ теории вероятностей и ее приложений*. Москва: Типо-лит. т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1908.
8. Murdoch I. *The Sandcastle*. London: Penguin Books, 1957.
9. Сартр Ж.-П. *Бытие и ничто*: Опыт феноменологической онтологии. Москва: Республика, 2000.
10. Зусева-Озкан В.Б. «Священные монстры»: к характерологии Айрис Мёрдок. *Вестник Томского государственного университета*. 2022; № 477: 29–36. DOI: 10.17223/15617793/477/3.
11. Fiander L.M. *Fairy Tales and the Fiction of Iris Murdoch, Margaret Drabble, and A.S. Byatt*. New York: Peter Lang, 2004.
12. Murdoch I. *An Accidental Man*. Vintage, 2003.
13. Тимонина Т.Ю. *Поэтология света и тьмы в творчестве А. Мердок (на материале романов конца 1960-х – 1970-х годов)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Калининград, 2016.
14. Горшкова А.С. Мотив гадания в романе А. Мёрдок «Замок на песке». *Современные филологические исследования*: сборник научных статей по материалам I Внутривузовской научно-практической конференции молодых ученых. Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2025: 15–26.

References

1. Kajgorodova M.A. Prestuplenie i samonakazanie: k avtorskomu zamyslu romana A. Merdok «Ditya slova». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 5 (108): 473-475. DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-473-475.
2. Bellamy M. An Interview with Iris Murdoch. *Contemporary Literature*. 1977; T. 18. № 2: 129-140.
3. Islamova A.K. `Epistemologicheskie problemy literaturnogo postmoderna v filosofskih romanah Ajris Merdok. *Filologicheskij klass*. 2024; T. 29, № 1: 8-18. DOI: 10.26170/2071-2405-2024-29-1-8-18.
4. Ortega-i-Gasset H. *Izbrannye trudy*. Moskva: Izdatel'stvo «Ves' Mir», 1997.
5. Sarkarova N.A. `Evolyuciya predstavlenij o determinizme i prichinnosti v nauke i kul'ture. *Manuskript*. 2020; T. 13, № 4: 75-78. DOI: 10.30853/manuscript.2020.4.14.
6. Sartr Zh.-P. *`Ekzistencializm – `eto gumanizm*. Altaspera, 2025.
7. Laplas P.S. *Opyt filosofii teorii veroyatnostej: populyarnoe izlozhenie osnov teorii veroyatnostej i ee prilozhenij*. Moskva: Tipo-lit. t-va I.N. Kushnerev i K°, 1908.
8. Murdoch I. *The Sandcastle*. London: Penguin Books, 1957.
9. Sartr Zh.-P. *Bytie i nichto*: Opyt fenomenologicheskoj ontologii. Moskva: Respublika, 2000.

10. Zuseva-Ozkan V.B. «Svyaschennye monstry»: k harakterologii Ajris Merdok. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022; № 477: 29-36. DOI: 10.17223/15617793/477/3.
11. Fiander L.M. *Fairy Tales and the Fiction of Iris Murdoch, Margaret Drabble, and A.S. Byatt.* New York: Peter Lang, 2004.
12. Murdoch I. *An Accidental Man*. Vintage, 2003.
13. Timonina T.Yu. *Po`etologiya sveta i t'my v tvorchestve A. Merdok (na materiale romanov konca 1960-h – 1970-h godov)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Kaliningrad, 2016.
14. Gorshkova A.S. Motiv gadaniya v romane A. Merdok «Zamok na peske». *Sovremennye filologicheskie issledovaniya*: sbornik nauchnyh statej po materialam I Vnutrivuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii molodyh uchenyh. Gorno-Altajsk: Gorno-Altajskij gosudarstvennyj universitet, 2025: 15-26.

Статья поступила в редакцию 12.06.26

УДК 80 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-303-305

Kovalchuk L.P., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: kovalchuklidia@yandex.ru*

MARKETING STRATEGIES IN UNIVERSITY MEDIADISCOURSE. The research contains the analysis of marketing strategies that are used by higher education institutes on their official sites to attract high school graduates. Because of high competitiveness among universities, the design of the site and its linguistic patterns should correspond to the needs of adolescents and their parents. The aim of the work is to identify the most relevant strategies and means of their fulfillment. The official sites of Chelyabinsk State University and South Ural State University were taken as the basis for analysis and were described from the perspective of used marketing strategies. The work describes the notion of educational marketing and marketing strategies. Four main strategies, namely informative, manipulative, argumentative and linguopragmatic, are considered from the point of view of their linguistic and paralinguistic peculiarities. These features are used intentionally to produce a subconscious impact on the target audience. The results of the research can be used as a guideline for creating an effective content of any educational site.

Keywords: **marketing strategies, educational marketing, mediadiscourse, university discourse, high school graduate, linguostylistic expressive means**

The research is supported by the Fund for Advanced Scientific Research of Chelyabinsk State University 2026

Л.П. Ковальчук*, канд. филол. наук, доц., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: kovalchuklidia@yandex.ru*

МАРКЕТИНГОВЫЕ СТРАТЕГИИ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

Данное исследование направлено на анализ маркетинговых стратегий, которые используют высшие учебные заведения на своих официальных сайтах для привлечения абитуриентов. Из-за возросшей конкуренции между университетами дизайн сайтов и их лингвистическое наполнение должны соответствовать потребностям молодых людей и их родителей. Цель исследования – выявить наиболее часто применяемые стратегии и способы их реализации на примере официального сайта Челябинского государственного университета и Южно-Уральского государственного университета. В работе рассматриваются понятие образовательного маркетинга и маркетинговые стратегии. Четыре основные стратегии, а именно: информативная, манипулятивная, аргументативная и лингвопрагматическая, изучаются с точки зрения их лингвистических и паралингвистических особенностей. Данные приемы используются целенаправленно для оказания подсознательного влияния на целевую аудиторию. Результаты настоящего исследования могут быть использованы в качестве руководства для создания эффективного контента на сайте любого образовательного учреждения.

Ключевые слова: **маркетинговые стратегии, образовательный маркетинг, медиадискурс, университетский дискурс, абитуриент, лингвостилистические средства выразительности**

Исследование выполнено при поддержке Фонда перспективных научных исследований Челябинского государственного университета 2026 г.

В связи с изменяющимися тенденциями в отношении высшего образования все чаще возникает потребность к пересмотру способов взаимодействия с абитуриентами. Из-за большого количества учебных учреждений, предлагающих высшее образование, и снижением количества поступающих, вызванным демографическим спадом 2000-х, наряду со снижением качества успеваемости в школах и большим оттоком школьников в учреждения среднего специального образования, университетские программы вынуждены конкурировать между собой и тем или иным образом декларировать свою востребованность в современном обществе.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью генерировать релевантный контент для наполнения университетских сайтов так, чтобы они были актуальны и соответствовали современным потребностям молодой аудитории и их родителей.

Цель нашего исследования – изучить лингвистические и паралингвистические способы воздействия в университетском дискурсе. Для данного анализа использовались официальные сайты ЧелГУ и ЮУрГУ, в частности, их разделы «Абитуриентам» (https://abit.csu.ru/ и https://abit.susu.ru/).

Для достижения данной цели необходимо решить ряд задач. Во-первых, рассмотреть теоретические аспекты понятий «университетский медиадискурс» и «образовательный маркетинг». Во-вторых, выделить маркетинговые стратегии, релевантные для университетского дискурса. В-третьих, выделить особенности данных стратегий на примере практического материала и проанализировать их подсознательное воздействие на целевую аудиторию.

Научная новизна исследования заключается в анализе и систематизации маркетинговых стратегий в университетском медиадискурсе с точки зрения их лингвистической реализации на материале сайтов челябинских вузов.

Теоретическая значимость работы состоит в описании маркетинговых стратегий с точки зрения их лингвистической наполняемости.

Практическая значимость определяется возможностью использовать представленный материал в качестве руководства для создания современного университетского сайта с актуальным дизайном и содержанием, способного привлечь абитуриентов за счёт использования соответствующих вербальных и невербальных техник.

Начнём с выполнения первой задачи исследования, то есть описания основных теоретических аспектов, среди которых особую роль занимает университетский медиадискурс, тесно связанный с понятием «университетский дискурс». В.И. Карасик рассматривает университетский дискурс как тип институционального дискурса, главной целью которого является предоставление человеку возможности получить высшее образование, то есть передать знания. К отличительным критериям данного дискурса относятся сфера деятельности, типовые участники, коммуникативная деятельность, хронотоп и корпоративная культура [1]. Однако помимо понятия «университетский дискурс» в последнее время все большее внимание исследователей притягивает понятие «университетский медиадискурс». Под университетским медиадискурсом Н.С. Олизько понимает формы взаимодействия высших учебных заведений с их целевой аудиторией посредством сети Интернет, каналов и официальных сайтов вузов [2]. При этом данное взаимодействие предполагает вовлечение многих ролей, которые влияют на динамику, плотность и разнообразие коммуникативной среды университета: администратор и управленец, проектировщик и учёный, куратор и профессор, обучающийся и абитуриент [3]. Однако, помимо предоставления информации о жизни вузов, научных достижениях и студенческой жизни, важной частью университетского медиадискурса является знакомство абитуриентов с высшим учебным заведением в более общем плане, в связи с чем возникает потребность в применении маркетинговых стратегий.

В начале 2000-х годов стал формироваться такой термин, как образовательный маркетинг, имеющий междисциплинарный характер и включающий в себя основы экономики, менеджмента, педагогики и лингвистики. Важно чётко разграничивать понятие маркетинга и рекламы. Под маркетингом понимается комплексная стратегическая система продвижения товара или услуги, в то время как реклама является лишь одним из средств такого продвижения [4].

Образовательный маркетинг включает в себя все характеристики традиционного маркетинга, но с уклоном в образовательную сферу, которая, в свою очередь, придает ему некоторые отличительные особенности, такие как ценностно ориентированную направленность и интеграцию с образовательной деятельностью. Как и в любом бизнесе, в образовательном маркетинге присутствуют обязательные элементы:

Четко поставленная и достижимая цель. В сфере образования это касается набора необходимого количества обучающихся, как правило, с указанием конкретного числа студентов на каждую образовательную программу. Если в начале учебного года оказывается, что набор не достиг желаемых показателей, значит, цель не достигнута, а стратегии, используемые для её достижения, оказались неэффективными.

Успешное позиционирование бренда. Создание позитивного имиджа учебного заведения также предполагает наличие его отличительных особенностей от

других подобных учреждений. Это может быть подготовка специалистов по новым актуальным направлениям, наличие мощной технической базы, усовершенствованные спортивные комплексы, лаборатории, программы международного обмена, гранты и т. д.

Описание предоставляемых услуг. Целевая аудитория должна чётко понимать, каких специалистов готовит вуз, количество бюджетных мест, стоимость каждой программы, перспективы трудоустройства, возможности дальнейшего развития.

Маркетинговый план. Пошаговый план действий предполагает наличие чётких сроков, этапы реализации цели и ожидаемые результаты. Сюда входит и определение целевой аудитории, способы взаимодействия с ней, доступные рекламные каналы и, конечно же, лица, ответственные за реализацию плана.

Любой маркетинг предполагает использования различных стратегий и тактик для достижения желаемой цели. Грамотная методология использования тех или иных маркетинговых стратегий определяет результативность продвижения образовательных программ, устойчивость позиций на рынке образовательных услуг и эффективность использования университетских ресурсов. Системный подход включает анализ внешней среды, оценку конкурентных преимуществ, сегментацию аудитории и подборку оптимальных инструментов взаимодействия с целевой аудиторией. Правильно выстроенный стратегический план служит основой для успешной реализации образовательных программ и достижения показателей требуемого количества обучающихся.

Помимо различных рекламных каналов, одним из наиболее эффективных способов продвижения образовательных услуг является университетский сайт. Он охватывает все вышеперечисленные элементы маркетинга и использует определённые стратегии для достижения поставленной цели. В рамках университетского медиадискурса можно отметить 1) стратегии, сфокусированные на информативности, 2) стратегии, основанные на манипуляции, 3) стратегии аргументации и 4) лингвопрагматические стратегии [5]. В данной работе представлено описание стратегий и разбор тактик, которые обеспечивают их грамотную реализацию на сайтах двух высших учебных заведений Челябинска.

На основе практического материала рассмотрим применение информативной стратегии, которая выражается в предоставлении целевой аудитории точной и полезной информации. Для абитуриентов это, конечно же, информация о специальностях, количестве бюджетных мест, подготовительных курсах, днях открытых дверей и т. д. Такая информация, как правило, предоставляется короткими номинативными предложениями с точными цифрами и датами с целью визуально зацепить внимание пользователей сайта на наиболее актуальных деталях. В связи с развитием интернет-технологий данная функция часто реализуется с помощью «виртуальной приёмной» или «виртуального помощника», что облегчает навигацию по сайту и обязательно предполагает наличие традиционных форм вежливости. Правда, в таком случае информативная функция приобретает диалогический характер.

Манипулятивные стратегии направлены на использование триггеров, которые влияют на эмоциональное состояние и побуждают к действиям [5]. Здесь стоит отметить цветовую гамму, используемую для оформления сайтов, картинки, фотографии, форму расположения информации, шрифты и другие визуальные эффекты. Для манипулятивного воздействия часто используются яркие цвета (красный, оранжевый, желтый). Они особенно сильно влияют на молодую аудиторию и ассоциируются с движением, энергией и стремлением к действию. Синий цвет, наоборот, вызывает умиротворение и подчеркивает серьезность, стабильность, целеустремленность и доверие. Белый цвет обозначает межнациональное и межкультурное взаимоуважение, символизирует гармонию и благородство. Не удивительно, что комбинация данных цветов встречается на сайтах всех высших учебных учреждений.

Использование специальной символики делает вуз более запоминающимся. Например, в ЧелГУ это образ суслика. Такой логотип вызывает эмпатию и умиление, особенно среди подростковой аудитории, и, следовательно, подсознательно больше врезается в память и привлекает внимание к вузу в целом. Логотип ЮУрГУ отражает концепцию приверженности истории и традициям. Грифон и лев олицетворяют Европу и Азию, а цифра 1943 – дата основания университета. Символика и образы запоминаются лучше, чем слова. Именно они притягивают на себя первое внимание и вызывают больше ассоциаций.

С точки зрения лингвистического аспекта манипуляция прослеживается чаще всего на синтаксическом уровне и реализуется в форме риторических вопросов («А ты уже выбрал свой вуз?»), номинативных предложений («Ваш вклад в будущее ЧеЛГУ») и повелительных конструкций («Поступай и учись в ЮУрГУ!»). Такие структуры автоматически заставляют абитуриентов ассоциировать себя с данным учебным заведением.

Аргументативные стратегии включают в себя рациональные и эмоциональные аргументы, а также их наложение друг на друга. К рациональным аргументам можно отнести факты, ссылки на авторитетных деятелей, логические доводы, статистические данные. Эмоциональные аргументы апеллируют к чувствам, эмоциям, прошлому опыту. В университетском медиадискурсе чаще всего фигурируют доводы, основанные на фактах, связанных с достижениями вуза. В последние годы в связи с тем, что молодые люди не утруждаются чтением большого объёма информации, многие вузы подстраиваются под свою целевую аудиторию и выкладывают не скучный текст, а короткие видеоролики, которые в сжатой и захватывающей форме повествуют об особенностях вуза, тем самым подключая эмоциональную составляющую аргументации. Ранее на главной странице сайта ЧелГУ информация о вузе была представлена в виде текста, который едва кто-либо читал. Сейчас она представлена как небольшое развлекательное видео, основанное на убедительных фактах: «Это наши учёные открыли знаменитый Аркаим и нашли алмаз в метеорите Челябинска», «Наши студенты собрали два биопринтера и печатают на них части тела», «У нас преподают работодатели, носители языка и чемпионы мира», «Единственный в Челябинске ботанический сад». Частая апелляция к местоимениям «мы», «наш», «у нас» подсознательно убеждает зрителя стать частью «нашей большой и дружной семьи» и разделить все эти достижения.

На сайте ЮУрГУ видео не выставлено. Информативное видео про вуз можно найти в интернете, и оно, на наш взгляд, было бы очень «аргументативным» для выпускников и их родителей. В данном видео эффект убедительности достигается использованием статистических данных («Население нашего города ЮУрГУ – это более сорока тысяч студентов и около пяти тысяч сотрудников и преподавателей», «Один из немногих вузов, который вошел в проект 5–100», «Радио «Элевейт» – первое студенческое радио в лифте»), местоимений первого лица множественного числа («Мы выиграли высшую награду в области телевидения», «Наш маленький студенческий городок», «В нашей библиотеке содержатся гигабайты электронных материалов»), прилагательных в превосходной степени («Суперкомпьютер «Торнадо ЮУрГУ» по мощности занимает восьмое место в России и входит в список топ-500 мощнейших компьютеров мира»).

Аргументация часто следует за риторическими вопросами («Ты уже выбрал свой вуз?», «Почему ЮУрГУ?», «Ещё не определился с профессией?»). Особая роль отводится императивам, незамедлительно побуждающим к действиям («Поступай в ЧелГУ!», «Стань частью команды!»), а также эллипсам («Вдохновляем успехами», «Современное классическое образование по востребованным направлениям»). Короткие предложения символизируют динамику и звучат более убедительно, они содержат призыв к действию и стимулируют быстрое принятие решения. В целом образовательный маркетинг основан на синтезе рациональной и эмоциональной аргументации, нацеленной не только на то, чтобы сообщить важные сведения об образовательном учреждении, но и изначально сформировать устойчивую положительную установку.

Лингвопрагматические стратегии, реализуемые в виде эмоционально окрашенных слов и фраз, являются одним из наиболее мощных инструментов влияния на абитуриентов. Они неразрывно связаны с другими вышеперечисленными стратегиями, так как сопровождают их когнитивные посылы на вербальном уровне. Тем не менее они заслуживают отдельного анализа.

Лингвостилистические приёмы представляют собой мощный механизм, на подсознательном уровне воздействующий на потребителя, в данном случае образовательной услуги. Нестандартные языковые приёмы выделяются из прочего текста, фокусируют внимание на наиболее значимых вещах и способствуют лучшему запоминанию представленной информации.

Один из самых распространённых языковых приёмов в образовательной среде – это олицетворение. Вуз предстаёт как самостоятельный живой организм, сам руководящий процессом обучения: «ЧелГу запустил серию подкастов», «ЧелГУ приглашает на пробный ЕГЭ», «Южно-Уральский госуниверситет будет готовить юристов для «Уралвагонзавода»», «ЮУрГУ выявил опасную микропыль в Челябинске». Также отмечается частотное употребление метафор, которые на университетских сайтах, как правило, направлены на создание интриги и некоторой загадочности, что стимулирует значительный интерес к ознакомлению с дальнейшей информацией: «Воскресный университет ЧелГУ научит переключать мозг», «Детский университет ЧелГУ зовёт «в Путешествие по Вселенной»», «Челябинские инженеры создали «умные руки» для роботов». Традиционно отмечается использование эпитетов в названиях научно-развлекательных программ дополнительного образования для школьников: «Зелёный понедельник», «Нескучный разговор – серия подкастов для абитуриентов», «Воскресный университет». Такой приём позволяет сделать скучные научные темы более доступными для подростков. Среди менее частотных приёмов выделяется зевгма («расскажем о гормонах и гармонии») и игра слов (Ток-шоу «Гость в мешке», ЮУрГУ по-МАКСимуму: подписывайтесь на официальные сообщества в новом мессенджере). Они в основном характерны для новостных сообщений о деятельности вуза.

Изменения в обществе в первую очередь отражаются в образовательной сфере, так как именно вузы готовят наиболее востребованных специалистов, способных быстро переквалифицироваться, чтобы соответствовать изменяющимся реалиям. Одна из задач вуза – привить патриотическое воспитание, поэтому неудивительно, что в последнее время в университетской среде также наблюдается тенденция к апеллированию к патриотическим чувствам. Это выражается и в проведении патриотических мероприятий для школьников (например, «Вальс Победы», проведение «Исторического конкурса»), и во внедрении дополнительных программ («В ЧелГУ бесплатно обучают управлению БЛПА», «На Южном Урале работает крупный центр по роботизации российского производства»). В связи с этим наблюдается количественный рост в использовании соответствующей лексики («дети ветеранов СВО», «появление «тимуровцев»», «лекция о ВОВ», «уральцы в годы войны»). Такая лексика фигурирует и в новостных сводках для абитуриентов, и в информации о вузе в целом. Её наличие обусловливает, во-первых, приверженность вуза традициям и патриотическим

ценностям, во-вторых, символизирует движение вуза в ногу со временем, то есть возможность подстраиваться под современные общественные и экономические требования.

Следует отметить, что образовательный маркетинг, как правило, предполагает наличие определенных лексико-семантических групп, каждая из которых тем или иным образом находит своё отражение в маркетинговых стратегиях:

Лексика образовательного процесса, которая непосредственно связана с учебной деятельностью и социальными ролями (студент, преподаватель, обучение, лекции и т. д.). Использование данной лексики раскрывает особенности организации учебного процесса в высшем учебном заведении, помогает абитуриенту проникнуться атмосферой.

Лексика, обозначающая профессии и специальную терминологию (журналист, лингвист, физик, радиоволны, молекулярное соединение и т. д.). Наличие такой лексики символизирует вузовские достижения и разнообразие предоставляемых специальностей.

Лексика, связанная с финансовой выгодой и специальными предложениями (фонд целевого капитала, грантовая поддержка, стипендия, меры поддержки студенческих семей и т. д.). Финансовая составляющая является одной из приоритетных при выборе учебного учреждения, поэтому необходимо проинформировать целевую аудиторию о наличии различных средств финансовой поддержки, что, в свою очередь, тоже автоматически поднимает статус вуза.

Лексика, ассоциируемая с передовыми технологиями (современный образовательный хаб, единое инновационное пространство, уникальная экосистема знаний и технологий, медиакомплекс мирового уровня). Такая лексика свидетельствует об актуальности образовательных программ, наличии высококачественного оборудования и стремлении вуза идти в ногу со временем.

Эмоционально-окрашенная лексика апеллирует к формированию позитивного имиджа образовательного учреждения (лучший вуз, передовые достижения, дружная команда, любимый вуз и т. д.). Она подчеркивает уникальность и исключительность вуза, выделяет его среди прочих.

Аббревиатуры, используемые как для обозначения вузов, так и общепринятые (ЧелГУ, ЮУрГУ, СВО, GPS), позволяют сфокусировать внимание на определенных деталях.

В заключение необходимо отметить, что данный анализ проводился на основе сайтов двух челябинских университетов. В цели исследования не входило их сравнение между собой или выявление их сильных и слабых сторон. Нашей задачей было описать маркетинговые стратегии, которые используют вузы для продвижения своего бренда и товаров, а именно образовательных услуг. Новые, более красочные и интерактивные версии сайтов с увеличенным шрифтом и большим количеством фотографий, но меньшим объёмом текстов обусловлены запросами нового поколения молодежи. Увеличение объема графического и визуального контента усилило нагрузку на подбор соответствующих ярких и лаконичных языковых средств. В связи с этим большая роль стала отводиться именно лингвистическим приёмам, способным зацепить внимание и оказать большее воздействие на подсознательном уровне. Они тонко вплетаются в маркетинговые стратегии и отвечают за эффективное донесение требуемой информации.

В современном мире вузы являются поставщиками услуг и часто вынуждены конкурировать между собой и даже внутри собственных факультетов. Как и в любом другом бизнесе, им приходится применять маркетинговые технологии, чтобы выделяться на рынке образовательных услуг. В эпоху цифровизации такая конкурентная борьба реализуется в форме оформления официальных сайтов. Услугодатели подстраиваются под целевую аудиторию и используют различные маркетинговые стратегии для привлечения абитуриентов и их родителей. Особо значимыми являются аргументативная и лингвопрагматическая стратегии, в силу того, что они больше остальных основываются на интегрировании вербальных и когнитивных механизмов, тем самым оказывая всесторонне воздействие на реципиента. Среди лингвостилистических приёмов, за счёт которых реализуются данные стратегии, наиболее частотными являются олицетворение, метафоры и эпитеты. К синтаксическим особенностям относятся риторические вопросы, короткие предложения и эллипсы. Все эти приёмы характерны для обычных рекламных текстов, но в университетском дискурсе они имеют свою специфику и функции.

Таким образом, поставленная в работе цель достигнута, сформулированные задачи решены, научная новизна обоснована. Считаем, что полученные результаты могут быть использованы в качестве руководства при создании эффективного контента для университетских сайтов. В дальнейшей перспективе представляется особо важным рассмотреть, как маркетинговые технологии функционируют на сайтах зарубежных вузов и провести сопоставительный анализ с целью выявления универсальных и специфических свойств.

Библиографический список

1. Карасик В.И. *О типах дискурса. Языковая личность: институциональный и персональный дискурс*. Волгоград: Перемена, 2000: 5–20.
2. Олизько Н.С. Особенности коммуникации в рамках университетского дискурса. *Когнитивные исследования языка*. 2023; № 1 (52): 512–520.
3. Максимов В.В., Найдён Е.В., Серебренникова А.Н. Концептуальное ядро университетского дискурса. *Известия ТПУ*. 2010; № 6: 199–203.
4. Гейн Я.В. Образовательный маркетинг в лингвистических исследованиях. *Молодой ученый*. 2026; № 3 (606): 619–622.
5. Оберемок А.А. *Лингвопрагматические стратегии маркетинговых коммуникаций на английском и русском языках: сравнительно-сопоставительный анализ*. Магистерская диссертация. Екатеринбург, 2025.

References

1. Karasik V.I. *O tipah diskursa. Yazykovaya lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs*. Volgograd: Peremena, 2000: 5-20.
2. Oliz'ko N.S. Osobennosti kommunikacii v ramkah universitetskogo diskursa. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2023; № 1 (52): 512-520.
3. Maksimov V.V., Najden E.V., Serebrennikova A.N. Konceptual'noe yadro universitetskogo diskursa. *Izvestiya TPU*. 2010; № 6: 199-203.
4. Gejn Ya.V. Obrazovatel'nyj marketing v lingvisticheskih issledovaniyah. *Molodoj uchenyj*. 2026; № 3 (606): 619-622.
5. Oberemok A.A. *Lingvopragmaticheskie strategii marketingovyh kommunikacij na anglijskom i russkom yazykah: sravnitel'no-sopostavitel'nyj analiz*. Magisterskaya dissertaciya. Ekaterinburg, 2025.

Статья поступила в редакцию 13.06.26

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-305-308

Korzova E.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Pedagogical State University, MIREA – Russian Technological University (Moscow, Russia), E-mail: en.korzova@mpgu.su*

THE VARIOUS-LEVEL DISRUPTIONS OF THEMATIC COHESION AS A MEANS OF ENHANCING THE EXPRESSIVENESS OF THE ENGLISH-LANGUAGE FICTION TEXT. The article considers the functioning features and realization means of intentional disruptions of thematic cohesion in the English-language fiction text. The disruptions of thematic connections are studied as a various-level process in which the destruction of textual cohesion at the lexical, interphrasal and supraphrasal levels acts as an I stylistic device. The analysis reveals that disruptions of thematic cohesion are realized by means of lexical elements uncorrelated with the main idea of the text, breaks of thematic progression, meaningful separation of microtopics within the whole text. Special attention is paid to deliberate breaks of thematic connections in which the fiction text retains its appropriateness. Concluded is that intentional disruptions of thematic cohesion at any textual level are clearly revealed in the English-language fiction text due to its various-level structure and act as an effective means to enhance the expressive potential of a fiction work.

Keywords: **thematic cohesion, intentional disruption of textual cohesion, thematic connections, key words, breaks of thematic progression, microtopic**

Е.Н. Корзова*, канд. филол. наук, доц., Московский педагогический государственный университет, МИРЭА – Российский технологический университет, г. Москва, E-mail: en.korzova@mpgu.su*

РАЗНОУРОВНЕВЫЕ НАРУШЕНИЯ ТЕМАТИЧЕСКОЙ СВЯЗНОСТИ КАК СРЕДСТВО УСИЛЕНИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

В статье рассматриваются особенности функционирования и средства реализации намеренных нарушений тематической связности в англоязычном художественном тексте. Разрывы тематических связей исследуются как разноуровневый процесс, при котором деструкция текстовой связности на лексическом, межфразовом и сверхфразовом уровнях выступает как стилистический приём. В ходе анализа устанавливается, что нарушения тематической

связности реализуются за счёт включения лексических элементов, не соотносимых с основной идеей текста, сбоев тема-рематической прогрессии, а также содержательного разъединения микротем в рамках целого текста. Особое внимание уделяется намеренным разрывам тематических связей, при которых художественный текст сохраняет свою целесообразность. Можно сделать вывод, что намеренные нарушения тематической связности на любом текстовом уровне наглядно проявляются в англоязычном художественном тексте в силу его многоуровневой структуры и выступают действенным средством усиления выразительного потенциала художественного произведения.

Ключевые слова: **тематическая связность, намеренное нарушение связности текста, тематические связи, ключевые слова, сбой тема-рематической прогрессии, микротема**

Текстовая связность является многоаспектной категорией, формируемой за счёт взаимодействия различных видов связей (тематических, референциальных, формально-грамматических, логико-семантических), которые опираются на специфические языковые средства, реализующиеся в определенном типе текста. Актуальность данной работы определяется тем, что неотъемлемым аспектом целостной структуры художественного текста является тематическая связность, поэтому изучение ее преднамеренного нарушения позволяет определить степень допустимой деструкции темы, при которой текст сохраняет способность функционировать как коммуникативная единица. Нарушение тематической связности художественного текста достигается разнообразными языковыми средствами, закономерности использования которых нуждаются в детальном рассмотрении и углубленном осмыслении.

Цель исследования заключается в системном описании средств нарушения тематической связности на разных текстовых уровнях, а также в выявлении прагматического потенциала намеренных разрывов тематических связей в англоязычном художественном тексте.

Объектом исследования выступает англоязычный художественный текст, поскольку его многоуровневая структура позволяет наглядно продемонстрировать потенциал намеренного нарушения текстовой связности как стилистического приема.

Обозначенная цель связана с решением следующих задач: 1) представить основные подходы к изучению тематической связности на разных уровнях текста; 2) описать природу возникновения преднамеренных нарушений тематической связности в художественном произведении; 3) рассмотреть средства нарушения тематической связности в художественном тексте, функционирующих на различных языковых уровнях.

Научная новизна состоит в том, что данное исследование впервые представляет прагматический анализ разноуровневых нарушений тематической связности текста, а также описывает их важную роль при создании выразительного художественного произведения.

Теоретическая значимость работы соотносится с возможностью применения результатов анализа деструкции тематической связности для более глубокого понимания механизмов порождения цельного художественного произведения и осмысления способов интерпретации его тематического содержания. Анализ многообразных средств нарушения структуры художественного текста дает основание для исследования их функционирования в качестве художественного приема.

Практическая значимость работы определяется использованием результатов данного исследования в области теории текста для понимания механизмов порождения и восприятия текстов с аномальной структурой. Кроме этого, результаты исследования можно применять на практических занятиях по интерпретации текста, нарратологии, стилистике, а также использовать для разработки учебных материалов, нацеленных на создание выразительных текстов.

В основе исследования лежат следующие методы: метод теоретического анализа при определении прагматических особенностей преднамеренной деформации тематической связности; метод лингвистического описания с элементами структурно-семантического анализа для выявления средств нарушения тематической связности в художественных произведениях; сопоставительный метод при рассмотрении специфики функционирования разрывов тематических связей на разных уровнях текста.

Фундаментальными исследованиями тематической связности текста занимались известные зарубежные и отечественные ученые М.А.К. Халлидей. Р. Хасан, Т.А. ван Дейк, Д.А. Круз, И.В. Арнольд, М.Я. Блох, И.Р. Гальперин и др. В зарубежной лингвистике связность текста рассматривается в аспекте теории когезии (cohesion), разработанной М.А.К. Халлидеем и Р. Хасаном, как совокупность лексических и формально-грамматических средств, которые связывают поверхностные элементы текста [1]. В дополнение к выделенным локальным средствам связи Т.А. ван Дейк вводит понятия макроструктур (глобальных смысловых схем) и суперструктур (жанровых форм), а также обозначает необходимость исследования когнитивной обработки текста со стороны адресата [2]. Российские лингвисты традиционно рассматривают связность как категорию текста, обеспечивающую его структурно-содержательное единство, детерминированное общей темой. Таким образом, зарубежные ученые делают акцент на формально-семантических механизмах когезии и когнитивных процессах её восприятия, в то время как отечественные исследователи подчеркивают особую роль темы текста как порождающей основы связности. Однако при видимых различиях в теоретических подходах все исследователи признают связность в качестве конститутивной категории текста. «Связность – это первое, с чем имеет дело получатель, воспринимая готовый текст» [3, с. 24].

В современных лингвистических исследованиях сохраняется устойчивый интерес к изучению текстовой связности, при этом внимание смещается на анализ ее преднамеренных и непреднамеренных нарушений. В научных работах, посвященных проблеме деструкции текста, затрагиваются различные аспекты аномальной текстовой организации, включая текстовые девиации (Л.А. Нефедова), речевые сбои (Т.В. Ахутина), делинеаризацию текста (В.И. Карасик), семантическую паралогику (Н.Б. Руженцева) [4; 5; 6; 7]. Такое разнообразие теоретических позиций и неоднозначность интерпретаций данного явления вызывают необходимость системного анализа средств, обусловливающих деструкцию текстовой связности.

Реализация тематической связности на разных текстовых уровнях

Основой связности художественного дискурса выступает тематическая связность, поскольку именно она обеспечивает смысловое единство текстового пространства. Так, Н.С. Валгина подчеркивает особую значимость темы для формирования целого текста: «Смысловая цельность заключается в единстве темы – микротемы, макротемы, темы всего речевого произведения» [8, с. 30]. Как отмечает В.К. Воробьева, тема художественного произведения возникает до появления текста в виде «смутной» догадки о содержании, то есть в виде авторского замысла [9, с. 4]. Именно замысел сначала определяет предметно-тематическую направленность художественного текста, а затем обусловливает развертывание общей темы за счет смены микротем. Средством закрепления текстовой темы служат ключевые слова: их многократное повторение и равномерное распределение в структуре художественного произведения организуют содержание, удерживая внимание на предмете сообщения и обеспечивая тематическую связность как необходимое условие существования художественного дискурса.

Помимо ключевых слов и их лексико-семантических замен, тематическая связность текста формируется на уровне межфразовых отношений за счет тема-рематической прогрессии, которая обеспечивается наличием идентичного предмета сообщения в смежных предложениях. При переходе от одного предложения к другому элемент, выступавший в роли ремы в предшествующем высказывании, становится, как правило, темой для последующего. Этот механизм действует независимо от наличия ключевых слов: даже если лексический повтор отсутствует, тематическая непрерывность сохраняется благодаря возможности установить переход от известного к новому на предикативном уровне.

Развитие темы текста осуществляется не только за счет предикатов, то есть новой информации о предмете сообщения, «… но и за счет появления новых предметов речи» [10, с. 19]. Информация о каждом новом предмете речи оформляется в тематический блок, объединяющий одно или несколько предложений с единой микротемой. Именно через совокупность микротем, следующих друг за другом, реализуется развертывание общей темы текста, которая задаёт направление повествования. Связность на уровне микротем обеспечивает такую организацию текста, при которой каждый новый предмет сообщения (микротема) прямо или опосредованно выводится из общей темы и подчиняется раскрытию главной идеи художественного текста.

Установление тематической связности происходит за счет механизмов, действующих на различных иерархических уровнях текста: во-первых, на уровне формирования лексико-семантического ядра при помощи ключевых слов и их замен; во-вторых, за счет реализации тема-рематической прогрессии на межфразовом уровне; в-третьих, посредством связи микротем, подчинённых основной идее в рамках целого текста.

Природа нарушения тематической связности текста

В результате дестабилизации одного или нескольких механизмов, обеспечивающих содержательно-смысловое единство текста при поступательном развертывании темы, возникают нарушения тематической связности. Вопрос нарушений текстовой структуры неоднократно затрагивался в лингвистических работах российских и зарубежных ученых, придерживающихся разных точек зрения на природу данного явления. Несмотря на неоднозначность интерпретации, все исследователи обращают внимание на нетрадиционное использование указанного явления, что делает его, как подтверждает У. Эко, значимым средством информационной активизации художественного текста [11, с. 350]. То есть в художественном дискурсе нарушение тематической связности носит преднамеренный характер: деформация последовательного развития темы становится типической моделью усиления выразительности текста. Регулярное повреждение тематической связности позволяет судить о нем как о «… намеренном и сознательном усилении типической структурной и/или семантической черты языковой единицы, достигшем обобщения и типизации и ставшим порождающей моделью» [12, с. 30]. Намеренное нарушение тематической связности превращается в действенный стилистический приём, нацеленный на деавтоматизацию восприятия и активизацию интерпретационной деятельности адресата текста.

Реализация данного приёма в структуре художественного дискурса порождает ряд специфических изобразительных явлений, природа которых не совместима с линейно организованным повествованием. В рамках художественного дискурса появляются многообразные жанры и формы, различающиеся по своей структурно-семантической организации и, как следствие, по эстетическому эффекту, который возникает в результате восприятия текстов с нарушенной структурой: абсурдный текст, «поток сознания», полифония и пр. Каждая из этих форм, выступая как самостоятельное художественное явление, расширяющее границы традиционного построения связного текста, требует отдельного детального рассмотрения.

Нарушения тематической связности на различных языковых уровнях

Тематически связный текст состоит из элементов разных иерархических уровней, каждый из которых прямо или опосредованно соотносится с общей темой текста. Включение в текстовую структуру содержательно-смысловых единиц, которые не соотносятся с основной идеей, как обобщенного предмета сообщения закономерно приводит к нарушению его тематической связности на разных текстовых уровнях.

На уровне ключевых слов механизм нарушения тематической связности заключается в сознательной деструкции лексико-семантического ядра текста, которое призвано обеспечивать единство предмета речи за счёт повтора тематически связных единиц. В художественном дискурсе установление тематической связности происходит за счет антонимии, синонимии, семантической производности и пр. [13, с. 7]. В связном тексте ключевые слова и их лексико-семантические замены равномерно распределяются по тексту, удерживая внимание на главном предмете сообщения. При отсутствии упорядоченности ключевых слов текст полностью или частично утрачивает тематическую связность.

В качестве примера нарушения тематической связности текста на уровне функционирования ключевых слов приведем отрывок из романа американского писателя У. Берроуза «Голый завтрак» (Naked Lunch). Сатирическое произведение построено в виде серии текстовых фрагментов: записей, зарисовок, галлюцинаций, связанных с опытом наркотической зависимости. Роман знаменит откровенной образностью, одним из средств достижения которой выступает намеренное разрушение тематических связей.

«I decided to lop him off if it meant a smother party. (This is a rural English custom designed to eliminate aged and bedfast dependents. A family so afflicted throws a «smother party» where the guests pile mattresses on the old liability, climb up on top of the mattresses and lush themselves out.) The Rube is a drag on the industry and should be led out into the skid rows of the world. (This is an African practice. Official known as the «Leader Out» has the function of taking old characters out into the jungle and leaving them there.)» [14].

В приведенном отрывке нарушение тематической связности реализуется через намеренное смешение семантически несовместимых лексических единиц *party, mattresses, liability, industry*, использование которых не позволяет сделать вывод об обобщенном предмете сообщения. Выражения *English custom* и *African practice* усиливают эффект коллажа, посредством которого автор сознательно объединяет несопоставимые сферы английской деревенской традиции, африканского ритуала и экономической практики. Отсутствие логических связок и последовательных переходов усиливают фрагментарность текстового блока. В результате тематическая связность на уровне ключевых слов сознательно деформируется, порождая абсурдистский текст, имитирующий спутанное сознание. Такой текст ориентирован не на последовательное раскрытие темы, а на передачу эмоциональных и психических переживаний героя. Отдельный фрагмент может показаться бессмысленным и бессвязным, однако в контексте целого произведения видимая абсурдность выступает осознанным приёмом, типичным для постмодернистского художественного дискурса.

Тематическая связность на уровне предложений устанавливается за счет тема-рематической прогрессии, которая организует информацию о предмете сообщения посредством развития тем и рем в смежных предложениях. Сформированные тема-рематические цепочки объединяют предложения в тематические блоки благодаря наличию общего предмета речи. Однако в художественном тексте тема-рематические комплексы могут деформироваться в случае сознательного прерывания последовательного повествования о предмете сообщения. Возникающие скачки в тема-рематической прогрессии приводят к пропуску смысловых звеньев при сохранении формальной связности [15, с. 192]. Адекватное восприятия таких тематических разрывов обеспечивается контекстуальной информацией, которая помогает восстановить недостающие факты и заполнить возникающие лакуны в тексте. Отсутствие тематической связности в конкретной текстовой единице компенсируется концептуальной целостностью всего текста, а нарушение тематической связности становится выразительным приемом.

Так, в следующем отрывке из романа В. Вулф «Волны» (The Waves) обнаруживается несколько намеренных тема-рематических скачков, нарушающих линейность повествования. Отрывок представляет собой внутренний монолог персонажа, который изображает свои перевоплощения в разных временах и пространствах: мальчик в цветущем саду, растение с прорастающими корнями, каменная статуя на берегу Нила.

«I am alone. They have gone into the house for breakfast, and I am left standing by the wall among the flowers. It is very early, before lessons. Flower after flower is specked on the depths of green. The petals are harlequins. Stalks rise from the black hollows beneath. The flowers swim like fish made of light upon the dark, green waters. I hold a stalk in my hand. I am the stalk. My roots go down to the depths of the world, through earth dry with brick, and damp earth, through veins of lead and silver. I am all fibre. All tremors shake me, and the weight of the earth is pressed to my ribs. Up here my eyes are green leaves, unseeing. I am a boy in grey flannels with a belt fastened by a brass snake up here. Down there my eyes are the lidless eyes of a stone figure in a desert by the Nile. I see women passing with red pitchers to the river; I see camels swaying and men in turbans. I hear tramplings, tremblings, stirrings round me» [16].

Скачки в тема-рематической прогрессии помогают создать эффект мгновенных перевоплощений героя. Один скачок обнаруживается на стыке предложений *Up here my eyes are green leaves, unseeing*, в котором герой сравнивает свои глаза с листьями, и *I am a boy in grey flannels with a belt fastened by a brass snake up here,* в котором конкретно детализируется его одеяние. Еще один разрыв тематических связей происходит между предложениями *I am a boy in grey flannels with a belt fastened by a brass snake up here* и *Down there my eyes are the lidless eyes of a stone figure in a desert by the Nile.* Здесь имеет место пространственно-временной скачок (современная Англия и древний Египет) и смена статуса субъекта (живой мальчик – каменная статуя). Скачки в тема-рематической прогрессии создают ощущение раздвоенного сознания личности, одновременно существующей в разных реальностях. Таким образом, намеренное нарушение текстовой связности, обусловленное резкой сменой темы в смежных предложениях, формирует многоплановое представление внутреннего мира героя, в котором логичность уступает место фрагментарности. Имитация спутанного сознания становится ярким художественном приемом.

Нарушение связности на уровне объединения предложений затрагивает отношения между тематически оформленными, последовательно расположенными фрагментами текста – его микротемами, каждая из которых связана со всеми предыдущими и последующими тематическими единицами в рамках целого произведения. Общее тематическое содержание текста, которое, как правило, определяется его зачинным и заключительным высказываниями, выстраивается за счет смены микротем, связь между которыми поддерживается либо явными, либо имплицитными средствами. Эксплицитный способ связи основывается на использовании лексико-семантических повторов, анафорических/кактафорических местоимений, дейктических элементов, союзов и союзных слов, вводных конструкций. Однако применение указанных связующих средств в структуре текста не является достаточным условием его тематической связности. Текст обладает тематической целесообразностью только тогда, когда связь между микротемами имплицитно поддерживается основной идеей произведения, которая объединяет эти микротемы в единое смысловое целое. Следовательно, неустойчивость текстовой связности на уровне микротем определяется их неспособностью отражать основную идею: целостность текста нарушается в случае внедрения в его структуру микротемы, не сопряженной или противоречащей основной идее, или в случае чередования текстовых фрагментов, репрезентирующих разные микротемы. В качестве примера текста, построенного на чередовании тематически разнородных блоков, можно привести рассказ Д. Рейтера «Сдвиги» (Shifts), изображающий внутренний конфликт человека, столкнувшегося с чередой необъяснимых событий и делающего попытки их осмыслить. Конфликт раскрывается через цикличные повторы сменяющихся микротем, моделирующих «сдвиг» сознания.

«Hollow sound. Clat. Juke on the desk. Two-inch shimmy. Slip the pencils out, expecting a lizard. Empty, then. Indonesian piece. Carved, bas-relief delphinium. Smell of oil, deadwood. Wag the cup to your ear. Listen for termites.

An old mentor once said the greatest weakness of the journalistic medium is its inability to explain the supernatural without doing some injury to the truth. A certain immobility of the mind is encouraged at the newspaper. Even the most fantastical occurrence – the hop of a mango-wood pencil cup on your desk, example – must present itself as a colony of insects, or the unwitting knock of your own knee on the underside of the desk» [17].

Первая часть отрывка отражает ощущение нарастающей тревоги из-за аномальных явлений, с которыми сталкивается герой произведения. Непосредственное восприятие событий передается чередой парцеллированных номинативных фраз, имитирующих работу подсознания. Микротема второй части представляет собой рассуждения главного персонажа с целью вместить мистические явления в рамки привычного мира. Микротема-рассуждение резко контрастирует с предыдущим фрагментом за счет использования характерных для данного типа текста лингвистических средств: сложных предложений, выражающих причинно-следственные отношения, модальных глаголов и вводных конструкций, передающих мнение, и пр. Несмотря на отсутствие эксплицитных структурно-смысловых связей, гетерогенные тематические блоки объединяются на глубинном уровне при помощи общей темы: переживание героем иррациональных событий и попытка их рационального объяснения. Автор намеренно прибегает к тематической альтернации как средству художественного моделирования внутреннего «сдвига», что является главной идеей, получившей отражение в названии рассказа.

Таким образом, функционирование средств нарушения тематической связности реализуется на каждом из выделенных иерархических уровней текста: на уровне ключевых номинативных единиц нарушение осуществляется за счет включения лексических элементов, не соотносимых с основной идеей как обобщенным предметом сообщения; на межфразовом уровне нарушение возникает

при разрыве тематической прогрессии, когда последующая фраза не наследует смысловые компоненты предыдущей; на уровне сверхфразовых единств нарушение обусловливается функционированием микротем, которые содержательно выделяются из совокупности микротем, объединенных единой темой текста. Следовательно, дезинтеграция тематической связности представляет собой разноуровневый процесс, при котором возникают разрывы тематических связей текста, но при этом сам текст сохраняет свою целесообразность, в соответствии с которой тематические разрывы функционируют как осознанный художественный прием.

Итак, проведенное исследование особенностей функционирования нарушений тематических связей в структуре художественного текста позволяет сформулировать следующие выводы.

Тематическая связность играет ключевую роль в организации текста, обеспечивая его содержательно-смысловое единство, которое реализуется за счет взаимодействия тематических связей на различных языковых уровнях. Во-первых, на уровне построения лексико-семантического ядра через опорные слова и их синонимические замены; во-вторых, на межфразовом уровне посредством развёртывания тема-рематической прогрессии, реализующейся в смежных предложениях; в-третьих, на уровне целого текста через соположение микротем, связанных общей темой художественного произведения.

Природа возникновения нарушения тематической связности в художественном дискурсе объясняется его преднамеренным характером: деформация последовательного развертывания темы выступает действенным средством повышения выразительности текста, направленной на деавтоматизацию восприятия содержания художественного произведения.

Анализ средств намеренного нарушения тематической связности англоязычных художественных произведений дает основание утверждать, что тематические разрывы реализуются на разных текстовых уровнях за счет включения тематически разнородных лексических единиц, сбоев тема-рематической прогрессии, содержательного разъединения микротем. Намеренное нарушение тематической связности является выразительным приемом, направленным на достижение специфических художественных эффектов при сохранении общей идеи текста, обусловленной авторским замыслом.

Перспективы дальнейшего исследования заключаются в изучении различных художественных форм, возникающих вследствие намеренного разрыва тематических связей, таких как абсурдный текст, коллаж, полифония. Особый интерес представляет исследование того, как различные типы содержательно-смысловых нарушений коррелируют с конкретными художественными формами, а также изучение гибридных образований, возникающих на стыке указанных явлений в рамках текста с аномальной структурой.

Библиографический список

1. Halliday M.A.K., Hasan R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
2. Dijk T. A. van. *Society and Discourse: How Social Contexts Influence Text and Talk*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
3. Лукин В.А. *Художественный текст: основы лингвистической теории, аналитический минимум*. Москва: Ось-89, 2011.
4. Нефедова Л.А. *Явление девиации в лексике современного немецкого языка*: монография. Москва: Прометей, 2002.
5. Ахутина Т.В. *Нейропсихолог в школе*. Москва: В. Секачев, 2023.
6. Карасик В.И. Поэтическая делинеаризация текста. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета,* 2013; № 3.
7. Никитина Е.С. Смысловые фокусы текста. Коммуникативный смысл. *Коммуникативные стратегии информационного общества:* труды XIII Международной научно-теоретической конференции. Санкт-Петербург: Политех-пресс, 2021: 209–210.
8. Валгина Н.С. *Теория текста*. Москва: Логос, 2003.
9. Воробьева В.К. *Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи*. Москва: АСТ: Астрель: Транзит книга, 2006.
10. Глухов В.П. *Методика формирования связной речи детей дошкольного возраста с системным речевым недоразвитием*. Москва: МПГУ, 2024.
11. Eco U. Der ästhetische Text als Erfindung. *Semiotik. Entwurf einer Theorie der Zeichen*. Available at: https://doc1.bibliothek.li/aaa/000A054248.pdf
12. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: КомКнига, 2007.
13. Арнольд И.В. *Стилистика. Современный английский язык*. Москва: Флинта: Наука, 2025.
14. Burroughs W.S. *Naked lunch*. Available at: https://lib.ru/INPROZ/BERROUZ/naked.txt
15. Daneš F. *Zur semantischen und thematischen Struktur des Kommunikats. Probleme der Textgrammatik*. Studgard: Gramm, 1976; T. 11: 29–40.
16. Woolf V. *The Waves*. Available at: https://ebook-mecca.com/online/Virginia%20Woolf%20The%20Waves.pdf
17. Reiter D. *Shifts*. Available at: https://pshares.org/blog/the-best-short-story-i-read-in-a-lit-mag-this-week-shifts-by-dan-reiter/

References

1. Halliday M.A.K., Hasan R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
2. Dijk T. A. van. *Society and Discourse: How Social Contexts Influence Text and Talk*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
3. Lukin V.A. *Hudozhestvennyj tekst: osnovy lingvisticheskoj teorii, analiticheskij minimum*. Moskva: Os'-89, 2011.
4. Nefedova L.A. *Yavlenie deviacii v leksike sovremennogo nemeckogo yazyka*: monografiya. Moskva: Prometej, 2002.
5. Ahutina T.V. *Nejropsiholog v shkole*. Moskva: V. Sekachev, 2023.
6. Karasik V.I. Po`eticheskaya delinearizaciya teksta. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta,* 2013; № 3.
7. Nikitina E.S. Smyslovye fokusy teksta. Kommunikativnyj smysl. *Kommunikativnye strategii informacionnogo obschestva:* trudy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Politeh-press, 2021: 209-210.
8. Valgina N.S. *Teoriya teksta*. Moskva: Logos, 2003.
9. Vorob'eva V.K. *Metodika razvitiya svyaznoj rechi u detej s sistemnym nedorazvitiem rechi*. Moskva: AST: Astrel': Tranzit kniga, 2006.
10. Gluhov V.P. *Metodika formirovaniya svyaznoj rechi detej doshkol'nogo vozrasta s sistemnym rechevym nedorazvitiem*. Moskva: MPGU, 2024.
11. Eco U. Der ästhetische Text als Erfindung. *Semiotik. Entwurf einer Theorie der Zeichen*. Available at: https://doc1.bibliothek.li/aaa/000A054248.pdf
12. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva: KomKniga, 2007.
13. Arnol'd I.V. *Stilistika. Sovremennyj anglijskij yazyk*. Moskva: Flinta: Nauka, 2025.
14. Burroughs W.S. *Naked lunch*. Available at: https://lib.ru/INPROZ/BERROUZ/naked.txt
15. Daneš F. *Zur semantischen und thematischen Struktur des Kommunikats. Probleme der Textgrammatik*. Studgard: Gramm, 1976; T. 11: 29-40.
16. Woolf V. *The Waves*. Available at: https://ebook-mecca.com/online/Virginia%20Woolf%20The%20Waves.pdf
17. Reiter D. *Shifts*. Available at: https://pshares.org/blog/the-best-short-story-i-read-in-a-lit-mag-this-week-shifts-by-dan-reiter/

Статья поступила в редакцию 11.06.26

УДК 821.16 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-308-312

Magomedova L.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theory and History of the Russian Language, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: hakim@gmail.com*

Santueva E.Z., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: santueva@mail.ru*

Gasanova S.Kh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sapiyat@bk.ru*

THE LINGUOSTYLISTIC DIMENSION OF THE TEXT IN THE HISTORICAL-CULTURAL CONTEXT OF SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL DISCOURSE. This article describes a concept aimed at developing students' communicative competence in the speech registers of text. The object of the linguostylistic dimension of text is scientific and pedagogical discourse aimed at developing pragmatic information in the speech registers of "national and universal." Studying the Shakespearean canon in the speech registers of "national and universal" provides unique material reflecting the aesthetic and ideological paradigms of his time. Distinguishing the stages of the aesthetic and ideological paradigm is necessary for understanding why the same texts revealed cultural mechanisms differently in different eras. The main objective is to identify the stages of conceptualization of the linguostylistic dimension of texts over time and to summarize the results of the analysis, examining how the historical context and cultural attitudes of the era influenced the choice of linguacultural strategy. The linguostylistic dimension of a text is developed based on pragmatic information, allowing for the deepening of scientific and pedagogical discourse with knowledge of literary genres. This approach to the linguostylistic dimen-

sion of language contributes to the development of students' competence at a higher level. The results of the analysis of pragmatic information enable the adaptation of students' communicative competence skills to the speech registers of scientific and pedagogical discourse "fiction/dramatic text *play text."

Keywords: **scientific and pedagogical discourse, historical and cultural context, development of creative abilities, linguacultural studies, text, adaptive learning, individual trajectory, context of formation of educational material**

***Л.А. Магомедова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: hakim@gmail.com*

***Э.З. Сантуева**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: santueva@mail.ru*

***С.Х. Гасанова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: sapiyat@bk.ru*

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ТЕКСТА В ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Статья описывает концепцию лингвостилистического измерения текста, ориентированного на формирование компетентности в речевых регистрах педагогического дискурса. Объектом лингвостилистического измерения текста является педагогический дискурс, направленный на развитие прагматической информации в системе «национальное и универсальное». Исследование шекспировского канона в осмыслениях разных веков дает уникальный материал для понимания того, как в языке педагога отражаются доминирующие эстетические и идеологические парадигмы научного дискурса. Анализ прагматической информации в речевых регистрах дискурса педагога позволяет развить навыки знаний о литературных родах и коммуникативной компетентности «художественный текст/ драматургический текст *драматический текст /пьеса/драма». Такой анализ лингвостилистического измерения текста способствует формированию компетентности на более высоком уровне. Лингвостилистическое измерение текста формируется на основе прагматической информации дискурса педагога, позволяющего расширить концепцию родов литературы «художественный текст/ драматургический текст *драматический текст /пьеса/драма».

Ключевые слова: **научно-педагогический дискурс, историко-культурный контекст, формирование творческих способностей, лингвокультурология, текст**

Процесс формирования коммуникативной компетентности как поиск форм передачи поэтической культуры имеет традицию исследования. В этом смысле русский Шекспир – явление не менее значимое, чем Шекспир английский, и изучение эволюции текстов его переводов позволяет проследить глубинные процессы развития отечественной словесности и театра. Процесс освоения шекспировского наследия в России не был единообразным и прямолинейным. Он проходил через несколько качественно различных этапов, каждый из которых характеризовался доминированием определённых стратегий, эстетических установок и представлений о том, каким должен быть «правильный» Шекспир. История переводов текстов Шекспира на русский язык – это не просто хроника сменяющих друг друга интерпретаций, а история становления русского культурного самосознания, история поисков адекватных форм передачи иноязычной поэтической культуры [1, с. 5]. Драматургический текст занимает пограничное положение в системе литературных родов, сочетая литературную и театральную природу. Это предъявляет к исследователю комплекс требований: сохранение стихотворной формы, стилистической дифференциации речи персонажей, сценического потенциала текста («говоримости»), способности передать демократическую ориентированность драмы для широкой аудитории, её открытость для новых сценических интерпретаций. Драматургический текст выступает не только лингвистически значимой формой развития национальной литературы и театра, но и культурным актом.

Актуальность исследования обоснована тем, что изучение шекспировского канона в осмыслениях разных веков дает уникальный материал для понимания того, как в языке педагога отражаются доминирующие эстетические и идеологические парадигмы его времени (классицизм, романтизм, реализм, модернизм). Выделение этапов необходимо для понимания того, почему одни и те же тексты в разные эпохи переводились принципиально по-разному и какие культурные механизмы стояли за этими различиями.

Цель исследования – лингвостилистическое измерение текста национальной литературы в историко-культурном контексте педагога.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи: рассмотреть теоретические основы историко-культурного подхода в лингвистике и лингвокультурологии; выделить основные этапы в истории осмысления текстов Уильяма Шекспира; обобщить результаты анализа и определить, как исторический контекст и культурные установки эпохи влияли на выбор лингвокультурной стратегии (от русификации и романтической стилизации до научной точности и современной адаптации).

Научная новизна статьи состоит в углублении теории осмысления культурно-исторического феномена драмы (драматургический текст*пьеса/драма/ художественный текст).

Объектом исследования данной статьи является историко-культурный анализ переводов текстов Шекспира, выполненных на русском языке в разные эпохи.

Предметом исследования является систематизация языковых единиц концепта художественной литературы и эволюции межкультурного диалога.

Методологическая база исследования включает труды по теории культурной медиации (В.Н. Комиссаров, Л.С. Бархударов, А.Д. Швейцер), лингвокультурологии (В.В. Воробьев, В.А. Маслова). В работе применяется историко-литературный метод, концептуальный и контекстуальный анализ.

Теоретическая значимость работы заключается в систематизации анализа осмысления европейской драмы как культурно-исторического феномена.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования материалов и выводов при подготовке комментариев в изучении концепта художественного текста, особенно драматургических произведений в творчестве Шекспира.

В условиях глобализации и межкультурного диалога лингвокультурный анализ текста выступает не просто как механическая замена языковых единиц, а акт культурной медиации. Анализ текстов в историко-культурном контексте позволяет проследить эволюцию восприятия «чужого» в разные эпохи, изменение языковых норм и литературных вкусов, а также специфику стратегий понимания.

Исторический обзор, охватывающий пять этапов освоения Шекспира в России – от классицистических переложений XVIII века до многообразия современных подходов, позволяет перейти к систематизации стратегий, применявшихся в разные эпохи. Типологизация стратегий необходима для понимания того, какие принципы лежали в основе работы исследователей, какие задачи они перед собой ставили и какими средствами добивались поставленных целей. Типология стратегий позволяет увидеть за множеством индивидуальных решений действие общих закономерностей, обусловленных культурно-историческим контекстом эпохи [2, с. 112].

В истории русских текстов Шекспира можно выделить несколько устойчивых типов стратегий, каждая из которых имеет свои теоретические основания, свои преимущества и свои ограничения. Эти стратегии не сменяли друг друга механически, но сосуществовали, вступая в диалог и полемику, и в творчестве исследователей синтезировались, давая уникальные результаты. Стратегия доместикации, или «одомашнивания», представляет собой одну из наиболее распространённых традиций осмысления Шекспира в мировой лингвокультурной практике. Её суть заключается в максимальном приближении текста к нормам и привычкам принимающей культуры, в устранении всего, что может показаться читателю или зрителю чуждым, непонятным, экзотическим.

Стратегия доместикации в её романтическом варианте имела глубокие культурные основания. Доместикация – это стратегия, при которой исследователь стремится сделать текст максимально естественным для читателя осмысления даже ценой отступления от буквальной точности [3, с. 28]. В русской традиции осмысления Шекспира стратегия доместикации получила выражение в творчестве Н.А. Полевого и его последователей [4, с. 12]. Н.А. Полевой исходил из идеологической установки, что текст должен быть понятен и близок русскому читателю, должен вызывать у него те же чувства, которые вызывал оригинал у современников Шекспира. В предисловии к «Гамлету» он отмечает, что передает Шекспира не рабски буквально, но как понимает его сам, и как, по его мнению, чувствовать его должны соотечественники [5, с. 24]. Эта установка предполагала не только лингвистическую адаптацию, но и культурную: замену непонятных реалий, прояснение темных мест, акцентирование эмоционально значимых моментов.

Русская литература первой половины XIX века решала задачи национального самоопределения, осваивала западноевропейский опыт и одновременно искала собственные пути. Шекспир воспринимался как союзник в этом поиске, как автор, чьи герои и конфликты созвучны русской действительности. Поэтому авторы-исследователи стремились не столько познакомить читателя с подлинным историческим Шекспиром, сколько создать Шекспира, который органично войдет в русскую культуру, станет её неотъемлемой частью. Приемы, используемые в рамках стратегии доместикации, включали замену культурно-специфических

реалий на более понятные русскому читателю аналоги, упрощение сложных метафор и образов, усиление эмоциональной выразительности, адаптацию стихотворной формы к привычным русскому слуху ритмам, введение русских разговорных оборотов и фразеологизмов. Русские тексты Полевого и его современников сыграли огромную роль в освоении Шекспира русской культурой, сделав английского драматурга доступным для широкой публики и введя его в контекст русской литературной и театральной жизни, и хотя с точки зрения филологической точности эти переводы уязвимы, их культурное значение трудно переоценить [6, с. 30]. Европейская драматургическая литература и в особенности творчество Уильяма Шекспира составляют фундамент мировой литературы и театра. Однако каждый новый перевод его произведений на русский язык становится не только лингвистическим, но и культурно-историческим событием.

Противоположный полюс лингвокультурной практики представляет стратегия форенизации, или «отстранения», цель которой – сохранить в переводе ощущение инаковости оригинала, передать его культурную и языковую специфику, не адаптируя текст к привычным нормам принимающей культуры. Форенизация – это этический акт, признающий различие между культурами и сопротивляющийся насильственному присвоению иного своим [6, с. 20].

В русской традиции осмысления Шекспира стратегия форенизации получила наиболее последовательное выражение в творчестве М.Л. Лозинского [1, с. 30]. Его принцип «строжайшей точности при максимальной художественности» означал стремление передать не только смысл, но и стилистические особенности, ритмическую структуру, синтаксическое построение оригинала. Лозинский считал, что читатель осмысления имеет право познакомиться с Шекспиром таким, каков он есть, без адаптации к русским литературным привычкам [1, с. 31]. Стратегия форенизации предполагает сохранение культурно-специфических реалий с возможным комментарием, передачу стилистических особенностей, включая архаизацию или, напротив, намеренное оставление сложных мест, максимально точное воспроизведение метрической структуры, стремление к эквилинеарности, бережное отношение к игре слов и сложным метафорам. Тексты Лозинского стали эталоном филологической точности, позволив русскому читателю впервые по-настоящему оценить сложность и глубину шекспировского текста, увидеть за привычными образами подлинного Шекспира елизаветинской эпохи [3, с. 189]. При этом критики указывали на недостаточную сценичность переводов Лозинского, на их тяжеловесность при произнесении со сцены, что было оборотной стороной форенизации: стремление к точности неизбежно вступало в противоречие с требованием «говоримости».

Драматургический текст занимает особое пограничное положение в системе литературных родов. В отличие от эпических и лирических произведений, которые обретают свою завершённость в акте чтения, драматургический текст предназначен не только для чтения, но и для сценического воплощения и только на сцене обретает полную художественную завершенность. Текст в данном случае выступает как основа, партитура, требующая исполнения [7]. Драматургический текст существует на пересечении двух миров – литературы и театра. Для педагога это исходная точка интерпретации: он должен помнить, что интерпретирует не просто книгу, а спектакль. Эта двойственная природа является фундаментальной предпосылкой анализа осмысления текста драмы [8, с. 34].

Во-первых, драматургический текст является наиболее демократичной формой литературы, поскольку ориентирован на широкую аудиторию. В отличие от романа или поэтического сборника, требующих от читателя образованности, усидчивости и сосредоточенности, театральное представление обращено непосредственно к массовой аудитории.

Драматургический текст – это не просто перенос текста в другую языковую систему, а перенос самой способности говорить со всем обществом: с разными социальными слоями, с разным уровнем подготовки [9]. Установка на публичность и доступность делает драму уникальным инструментом межкультурной коммуникации, способным говорить с обществом в целом, а не только с его образованной элитой.

Во-вторых, драматургический текст существовал на пересечении двух разных, но вместе с тем и схожих искусств: в постоянной изменчивости театра и твёрдой монументальности литературы. Драматургический текст представляет собой не завершённое произведение, а основу для последующей сценической интерпретации. Поэтому драматургический текст нельзя рассматривать только как литературу. Он не замкнут в себе, он требует посредника – актёра, режиссёра, сцены. Слово в драме всегда обращено к сцене, к актеру, к зрителю. Оно несёт в себе не только смысл, но и ритм, интонацию, жест. Как нотная запись становится музыкой только в исполнении оркестра, так и пьеса становится театром только на сцене, в голосах и движениях актёров. Слово в драме всегда обращено вовне: оно звучит, оно адресовано, оно действует. Эта природа драмы придает особую ценность её переводу: исследователь работает не с замкнутым литературным произведением, а с открытой системой, которая только в процессе сценического воплощения обретает свое полное завершение. Следовательно, его задача шире, чем простая замена языковых единиц; он создает основу для будущего спектакля. От того, насколько качественной будет эта основа, зависит то, что увидят и услышат читатели. Драматургический текст для педагога – это всегда эскиз спектакля [6, с. 59].

В-третьих, драматургический текст выполняет функцию культурной памяти и культурной идентичности. Национальные театры Европы формировались вокруг национальных драматургов: английский театр – вокруг Шекспира, русский – вокруг Островского и Чехова. Драматургический текст становится тем зеркалом, в котором нация видит себя, свои конфликты, свои идеалы, свой язык. Драматургический текст в этом контексте – это акт культурного присвоения. Интерпретируя Шекспира, русская культура не только знакомилась с английским драматургом, она создавала своего Шекспира, который становился фактом русской литературы и русского театра, входил в плоть национальной культуры. Перевод «Гамлета», выполненный Н.А. Полевым в 1837 году, представляет собой не просто очередную интерпретационную версию, но рождение нового Гамлета, рефлексирующего героя, чей вопрос «Быть или не быть?» стал вопросом всей русской интеллигенции XIX века [5, с. 39]. Текст в интерпретации педагога обладает уникальной способностью к актуализации и современному прочтению [4, с. 82]. Он становится материальным носителем актуализации. Каждая эпоха интерпретирует Шекспира заново не потому, что старые переводы плохи, а потому, что новому времени нужен свой Шекспир, созвучный его проблемам, говорящий на его языке, отвечающий на его вопросы.

Исследователь текста драмы должен быть одновременно поэтом, филологом, историком культуры и режиссёром. Он должен сохранить стихотворную форму и при этом обеспечить «проговариваемость» текста; передать культурные реалии и не превратить текст в археологическую реконструкцию; создать характеры, узнаваемые и убедительные, и при этом не подменить авторский замысел своими представлениями. Именно в осмыслениях драмы наиболее остро проявляется вечная дилемма переводоведения: буква или дух, точность или красота, верность или вольность. Ценность осмысления текста для общества и литературы определяется, таким образом, несколькими параметрами:

1. Драматургический текст для общества – это механизм культурного диалога и самоопределения. Через перевод литературы со всего света общество входит в мировой культурный контекст, осваивает ценности иных культур, учится понимать и уважать иное. Одновременно через перевод оно формулирует собственные культурные приоритеты: выбирая, что переводить, как переводить и для кого переводить, общество определяет своё отношение к собственной и мировой культуре. Русские переводы Шекспира XIX века – это самопознание русской культуры через английскую, которая уже через самого Шекспира открывала в себе способность к трагедии, к философской рефлексии.

2. Драматургический текст для литературы – это источник обновления и развития. Тексты Шекспира, как показал Ю.Д. Левин, оказали колоссальное влияние на становление русской драматургии и театра, на формирование русского поэтического языка [1, с. 8]. Пушкин учился у Шекспира «вольному и широкому изображению характеров»; Драматургия Островского и Толстого немыслима без шекспировского урока. Драматургический текст вводит в литературу новые темы, новые конфликты, новые приёмы, новые ритмы. Он обогащает не только словарь, но и сам строй художественного мышления.

3. Драматургический текст для переводоведения – это модель лингвокультурологического процесса в его наиболее сложной форме. Здесь сходятся все проблемы художественного осмысления: проблема передачи национального своеобразия, проблема исторической стилизации, проблема воссоздания индивидуального стиля автора, проблема соотношения точности и художественности [1, с. 42]. История переводов Шекспира на русский язык – это история становления русской лингвокультурологической школы, история поисков адекватных форм передачи иноязычной поэтической культуры» [4, с. 156].

Таким образом, особое место текста в системе культуры обусловлено его двойственной природой: он принадлежит одновременно литературе и театру, обращен ко всем слоям зрителей и всегда открыт для нового прочтения, сохраняя при этом связь с оригиналом и готовность к диалогу с новой культурой, новым временем, новым зрителем.

Драматургический текст – это всегда диалог культур, который выходит за рамки сугубо академической коммуникации [10]. Драматургический текст говорит о доступности каждому, он есть живое действие на сцене, обращённое к залу и длящееся, пока длится спектакль. Пока существует театр, будет существовать потребность в новом прочтении классики, а значит, в новых осмыслениях, которые сделают древний текст сегодняшним, чужеземный – своим, классический – современным.

Проблема осмысления европейской драматургии, в частности наследия Уильяма Шекспира, требует синтеза методов лингвистики, литературоведения и культурологии. Драматургический текст «существует на границе двух искусств – литературы и театра», и эти две ипостаси взаимно дополняют друг друга [5, с. 120]. Для педагога эта пограничная позиция создает комплекс специфических проблем [6, с. 120]. В лингвокультурологии утвердилось понимание драматургического текста как вида художественного осмысления, имеющего диалогическую природу: он должен соответствовать не только литературным требованиям, но и законам сцены. Ключевой теоретической оппозицией выступает дихотомия «текст для чтения» и «текст для сцены». В западной лингвокультурологии эта оппозиция концептуализируется через категории читабельности и сценичности. Сложность понятия признает, что практика сценического осмысления требует от педагога учета законов устной речи, интонации и ритмики [5, с. 102]. Эта насыщенность языка культурно-специфическими элементами, фиксирующими быт и мировосприятие елизаветинской Англии, создает главную трудность для педагога: он должен не просто передать смысл высказывания, но и воссоз-

дать ту культурную среду, в которой это высказывание обретает свою полную значимость. Шекспир универсален: созданные им конфликты и характеры оказались понятны и значимы для людей самых разных эпох и народов. Эта диалектика национального и общечеловеческого, конкретно-исторического и универсального составляет суть шекспировского феномена.

Именно эта диалектика порождает главную проблему осмысления его произведений. Как передать на другом языке текст, который сам по себе является квинтэссенцией английского языка, его образной системы и культурного кода? Как сохранить аромат елизаветинской эпохи, не превратив перевод в музейную реконструкцию, недоступную современному зрителю? Как сделать Шекспира «своим» для иной культуры, не утратив его английской самобытности, его национальной идентичности? Эти вопросы, встающие перед каждым поколением исследователей в разных странах, выводят проблему осмысления Шекспира за пределы собственно переводоведения. Перевод Шекспира становится актом культурной рефлексии, способом самопознания нации через освоение иного. Проблема переводимости Шекспира – это проблема принципиальной возможности переноса этой уникальной смысловой целостности в иную языковую и культурную среду при сохранении её способности к порождению значений, адекватных оригиналу. В современной лингвокультурологии данная проблема концептуализируется через диалектику универсального и культурно-специфического. С одной стороны, шекспировский текст содержит универсальные смысловые структуры – «магистральные сюжеты», которые обладают высокой степенью устойчивости к переводу. С другой стороны, эти универсальные структуры не существуют в чистом виде; они неотделимы от конкретной языковой плоти, от стилистической, ритмической, образной организации текста, от системы культурных реалий и ассоциативных связей, укоренённых в елизаветинском контексте.

Для системного изучения диалога необходим историко-культурный подход – методологическая установка, рассматривающая перевод не как статичный результат, а как процесс, детерминированный социокультурными условиями его создания. Применительно к Шекспиру это означает, что каждый новый перевод предстает не как «более точная» или «менее точная» копия оригинала, а как самостоятельный культурный факт, отражающий эстетические приоритеты и идеологические установки своей эпохи [1, с. 72]. Романтический Шекспир в Германии начала XIX века, моралист в викторианской Англии или социальный критик в советской культуре – это не искажения, а закономерные результаты культурной рецепции, анализ которых позволяет понять не только эволюцию лингвокультурологического искусства, но и динамику развития самих национальных культур [2, с. 63]. В рамках историко-культурного подхода ряд концепций позволяет конкретизировать анализ переводов Шекспира.

Концепция культурной обусловленности языка и мышления исходит из того, что язык фиксирует национально-культурный код: систему ценностных ориентаций, стереотипов сознания и картин мира. Перевод становится герменевтической процедурой по расшифровке одного кода и его переформулировке средствами другого. Для драмы Шекспира с её насыщенной концептосферой, где ключевыми являются концепты «судьба», «честь», «совесть», это означает необходимость не лексического подбора, а глубинной культурной адаптации. Исследователь сталкивается с лакунарностью – отсутствием прямых соответствий для культурно-специфических элементов (реалий, аллюзий, коннотаций) в принимающем языке. Стратегии заполнения этих лакун, будь то калькирование, транскрипция или функциональная замена, напрямую зависят от исторически сложившихся норм и установок лингвокультурологического сообщества.

Теория культурного поворота смещает фокус с лингвистической эквивалентности на культурную рецепцию и манипуляцию. Исследователь предстает активным агентом, чья работа подчинена доминирующим поэтикам и идеологиям эпохи. Перевод трактуется как рерайтинг, конструирующий образ оригинала в угоду доминирующим вкусам или задачам принимающей культуры. Эта теоретическая установка позволяет объяснить, почему в разные исторические эпохи и в разных национальных традициях Шекспир предстает по-разному: романтический бунтарь в Германии начала XIX века, моралист в викторианской Англии, экзистенциальный философ во Франции середины XX века, социальный критик в советской культуре. Каждая эпоха и каждая культура создают «своего» Шекспира, и это не искажение, а закономерный процесс культурной рецепции.

Теория норм культурной рецепции утверждает, что переводческая деятельность регулируется иерархией социальных норм: от общих начальных норм (выбор текстов для осмысления, определяемый престижем иностранной культуры) до конкретных операционных норм, проявляющихся в самих текстуальных решениях. Эти нормы исторически изменчивы. Норма адекватности (ориентация на оригинал) и норма приемлемости (ориентация на нормы языка осмысления) находятся в постоянном диалектическом напряжении. В разные эпохи и в разных культурах доминирует то одна, то другая норма, что определяет облик переводов Шекспира в данной культурной традиции.

Категория хронотопа применительно к переводу означает, что исследователь сталкивается с необходимостью воссоздания целостной модели мира, запечатленной в оригинале. Хронотоп как существенная взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе, глубоко культурно маркирован. «Шекспировский хронотоп» с его сжатым, катастрофическим временем, антропоморфизированным пространством и смешением высокого и низкого планов ставит перед исследователем задачу воссоздания не событийной схемы, а целостной модели мира. Это требует от педагога выхода на уровень метапоэтики – передачи самой системы художественного мышления. В разные эпохи эта задача решается по-разному: одни авторы-исследователи стремятся к максимально точной передаче временных и пространственных отношений оригинала, другие – к созданию эквивалентного по художественному воздействию, но иначе организованного хронотопа на языке осмысления.

Различные переводы одних и тех же шекспировских текстов на разные языки наглядно демонстрируют, как названные теоретические положения реализуются в конкретной лингвокультурной практике (монолог Гамлета «Быть или не быть»). Немецкие переводы XVIII–XIX веков стремились передать философскую глубину монолога, нередко в ущерб его разговорной интонации. Французские переводы классицистической эпохи «облагораживали» Шекспира, подчиняя его требованиям «высокого стиля». Романтические переводы в Англии и Германии, напротив, акцентировали бунтарский, индивидуалистический пафос монолога.

В XX веке появились переводы, стремящиеся к максимальной филологической точности, и переводы, ориентированные на сценическое воплощение и живую разговорную интонацию. Контраст стратегий становится ещё более очевидным при анализе осмысления культурно-маркированных элементов. Бесчисленные каламбуры и игра слов, которыми изобилуют комические сцены Шекспира, в разных национальных традициях передаются по-разному: в одних случаях авторы-исследователи стремятся сохранить игру слов даже ценой отступления от буквального смысла; в других – компенсируют утраченную игру слов в других местах текста; в третьих – просто опускают непереводимые места, жертвуя комическим эффектом ради смысловой точности. Каждый из этих выборов отражает не только индивидуальные предпочтения педагога, но и доминирующие в данной культуре представления о том, что в Шекспире главное, а что второстепенное, что должно быть сохранено любой ценой, а чем можно пожертвовать.

История европейских переводов Шекспира – это история становления европейского культурного самосознания. Романтический Шекспир в Германии – голос эпохи, формирующей культ героической личности и национальное самосознание. Академически точный Шекспир во Франции конца XIX века – выражение установки на филологическую культуру и уважение к оригиналу. Поэтически свободный Шекспир в англоязычных адаптациях XX века – стремление сделать классика современником, ввести его в живую ткань современной поэзии и театра.

Каждая европейская культура создала своего Шекспира, и каждый из этих «национальных Шекспиров» – создание нового культурного факта, который, оставаясь переводом, становится одновременно явлением национальной литературы и национальной культуры.

Осваивая Шекспира, европейские культуры осваивали сами себя, свои возможности, свои границы, свои глубины. В этом смысле французский, немецкий, итальянский или русский Шекспир – это не просто переводы английского драматурга, а самостоятельные ветви национальных литератур, существующие параллельно с оригинальной словесностью и оказывающие на неё обратное влияние.

Феномен Шекспира в мировом культурном пространстве представляет парадокс переводимости. С одной стороны, Шекспир переведен на десятки языков, поставлен на тысячах сцен, стал неотъемлемой частью мирового культурного багажа. С другой – каждый новый исследователь в любой стране начинает работу с нуля, осознавая, что все предыдущие переводы, при всех их достоинствах, не являются окончательными, не исчерпывают оригинала. Эта незавершённость, открытость, принципиальная неисчерпаемость шекспировского текста и есть главное условие его культурного бессмертия. Шекспир жив потому, что каждое поколение в каждой культуре заново переводит его на свой язык не только в лингвистическом, но и в культурном смысле.

Именно невозможность однозначного, окончательного, исчерпывающего осмысления делает Шекспира объектом интерпретаций. Если бы существовал один идеальный перевод на каком-либо языке, навсегда закрывающий тему, Шекспир перестал бы быть живым явлением данной культуры и превратился бы в музейный экспонат. Но этого не происходит именно потому, что каждый перевод неизбежно частичен, избирателен, исторически обусловлен – и потому открыт для дополнения и переосмысления следующим поколением. Отсюда вытекает ключевая методологическая установка настоящего исследования: анализировать переводы Шекспира не как более или менее удачные копии оригинала, а как самостоятельные культурные факты, каждый из которых несет отпечаток своей эпохи, лингвокультурной стратегии и эстетической программы.

Проведённый лингвостилистический анализ феномена У. Шекспира позволяет расширить концепцию специфики писателя в разножанровой литературе (публицистика или драматургия). В результате исследования историко-культурного феномена Шекспира в мировом культурном пространстве можно выделить ключевые положения: европейская драматургия, вершиной которой по праву считается творчество Уильяма Шекспира, обрела значимое место в мировой литературе и культуре благодаря синтезу художественного языка и фундаментальной философской значимости, которые сосуществуют в каждом тексте драматурга.

Историко-культурный феномен Шекспира, учитывающий разножанровую специфику в дискурсе педагога, позволяет объяснять не только адаптацию театральных традиций в межкультурной коммуникации, но и сопоставить условия развития национальных литератур (публицистики и драматургии).

Осмысление историко-культурного феномена Шекспира в дискурсе педагога выявило лингвостилистические характеристики текста, ключевыми аспектами

которого является целостная обусловленность разных жанров в межкультурной коммуникации, историческая изменчивость и необходимость воссоздания хронотопа. Это уникальное осмысление феномена писателя в дискурсе педагога делает текст Шекспира не только материалом для сцены, но и фактором развития национальных литератур с градацией литературных родов «художественный текст/драматургический текст *драматический текст /пьеса». Этот компетентностный подход в дискурсе педагога позволяет увидеть в истории создания текстов Шекспира не хронологию ошибок и удач, а содержательный процесс культурного диалога, в котором через освоение иного происходило становление и самоопределение национальных литератур и универсальных театральных традиций.

Таким образом, цель работы достигнута, поставленные задачи решены. Результаты исследования могут представлять интерес для преподавателей литературы, иностранных языков и мировой художественной культуры, методистов, разрабатывающих программы по лингвокультурологии и интерпретации текста, а также студентов и аспирантов филологических и педагогических направлений подготовки.

Библиографический список

1. Левин Ю.Д. *Шекспир и русская литература XIX века*. Ленинград: Наука, 1988.
2. Хализев В.Е. *Теория литературы*. Москва: Высшая школа, 1999.
3. Хализев В.Е. *Драма как род литературы (поэтика, генезис, функционирование)*. Москва: МГУ, 1986.
4. Захаров Н.В. *Шекспир в русской литературе: тезаурусный анализ*. Москва: МГУ, 2014.
5. Морозов М.М. *Театр Шекспира*. Москва: ВТО, 1984.
6. Воробьев В.В. *Лингвокультурология: теория и методы*. Москва: РУДН, 1997.
7. Влахов С., Флорин С. *Непереводимое в переводе*. Москва: МО, 2005.
8. Сантуева Э.З. *Русский язык и риторика*: учебное пособие. Махачкала, 2015.
9. Рамазанова Д.А. Функциональные разновидности биэквивалентных терминов как средство развития коммуникативных навыков. *Филологические науки*. 2017; № 2-1 (68): 174–177.
10. Гасанова С.Х. Родные и государственные языки в коммуникации: тенденции сохранения и развития. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 567–569.

References

1. Levin Yu.D. *Shekspir i russkaya literatura XIX veka*. Leningrad: Nauka, 1988.
2. Halizev V.E. *Teoriya literatury*. Moskva: Vysshaya shkola, 1999.
3. Halizev V.E. *Drama kak rod literatury (po`etika, genezis, funkcionirovanie)*. Moskva: MGU, 1986.
4. Zaharov N.V. *Shekspir v russkoj literature: tezaurusnyj analiz*. Moskva: MGU, 2014.
5. Morozov M.M. *Teatr Shekspira*. Moskva: VTO, 1984.
6. Vorob'ev V.V. *Lingvokul'turologiya: teoriya i metody*. Moskva: RUDN, 1997.
7. Vlahov S., Florin S. *Neperevodimoe v perevode*. Moskva: MO, 2005.
8. Santueva `E.Z. *Russkij yazyk i ritorika*: uchebnoe posobie. Mahachkala, 2015.
9. Ramazanova D.A. Funkcional'nye raznovidnosti bi`ekvivalentnyh terminov kak sredstvo razvitiya kommunikativnyh navykov. *Filologicheskie nauki*. 2017; № 2-1 (68): 174-177.
10. Gasanova S.H. Rodnye i gosudarstvennye yazyki v kommunikacii: tendencii sohraneniya i razvitiya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 567-569.

Статья поступила в редакцию 23.06.26

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-312-315

Leonov M.V., *postgraduate (Philology), teaching assistant, Baikal State University (Irkutsk, Russia), E-mail: leonovmaksimvad@yandex.ru*
Kaplunenko A.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Translation and Translation Studies, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: amkaplunenko@mail.ru*

BAZAROV AS A 'NEW MAN' IN TRANSLATION: SPEECH CHARACTERIZATION OF THE HERO IN VERSIONS BY SCHUYLER, HARE AND THE SLATERS. The article examines the rendering of E.V. Bazarov's speech characteristics in three English-language translations of I.S. Turgenev's novel "Fathers and Sons": Eugene Schuyler (1867), Richard Hare, and Nicholas Pasternak Slater with Maya Slater (2022). The relevance of this work stems from the fact that the character's speech behavior as a system remains understudied in translation studies. The protagonist's speech behavior is examined as a holistic system of techniques: brief commands, familiar address, understated assessments, a refusal of ceremony, a dry defense against emotion, and an abrupt end. Using seven key episodes, translation decisions are compared to reveal how the norms of each era influence the protagonist's speech portrait. The unit of analysis is a speech fragment, including tone, syntax, social orientation, and the position of a line in a conflict. The authors conclude that Eugene Schuyler's translation raises his register, bringing the character's speech into line with the literary norms of the era; translator Richard Hare stabilizes the tone, making his lines sound more collected than Turgenev's; and Nicholas Pasternak Slater and Maya Slater update the conversational tone while maintaining historical distance. This shows the possibilities of different translation traditions in the process of translating the novel "Fathers and Sons" by the classic of Russian literature I.S. Turgenev.

Keywords: **Bazarov, Fathers and Sons, I. S. Turgenev, speech characteristics, literary translation, register, retranslation, cultural time, translation norm**

М.В. Леонов*, соискатель, ассистент, ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет», г. Иркутск, E-mail: leonovmaksimvad@yandex.ru*
А.М. Каплуненко*, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, E-mail: amkaplunenko@mail.ru*

БАЗАРОВ КАК «НОВЫЙ ЧЕЛОВЕК» В ПЕРЕВОДЕ: РЕЧЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГЕРОЯ В ВЕРСИЯХ ПЕРЕВОДЧИКОВ Ю. СКАЙЛЕРА, Р. ХЭРА, Н.П. И М. СЛЕЙТЕР

Статья посвящена передаче речевой характеристики Е.В. Базарова в трёх англоязычных переводах романа И.С. Тургенева «Отцы и дети»: Юджина Скайлера (1867), Ричарда Хэра и Николаса Пастернака Слейтера с Майей Слейтер (2022). Актуальность работы связана с тем, что речевое поведение персонажа как система до сих пор остаётся недостаточно изученным в переводоведческой перспективе. Речевое поведение героя рассматривается как целостная система приёмов: краткая команда, фамильярное обращение, сниженная оценка, отказ от церемонии, сухая защита от чувства и резкий самообрыв. На материале семи ключевых эпизодов сопоставляются переводческие решения и выявляется, как норма каждой эпохи влияет на речевой портрет героя. Единицей анализа выступает речевой фрагмент, включающий тон, синтаксис, социальную направленность и позицию реплики в конфликте. Авторами делается вывод, что в процессе перевода Юджин Скайлер повышает регистр, что выражается в приведении речи героя к литературным нормам эпохи; переводчик Ричард Хэр стабилизирует тон, реплики в его переводе звучат собраннее, чем у Тургенева, а Николас Пастернак Слейтер и Майя Слейтер актуализируют разговорность, сохраняя историческую дистанцию. Тем самым показаны возможности разных переводческих традиций в процессе перевода романа «Отцы и дети» классика русской литературы И.С. Тургенева.

Ключевые слова: **Базаров, «Отцы и дети», И.С. Тургенев, речевая характеристика, художественный перевод, регистр, ретрансляция, время культуры, переводческая норма**

Актуальность исследования обусловлена рядом факторов. Речевая характеристика Е.В. Базарова – один из главных способов, которыми И.С. Тургенев создает фигуру «нового человека» в своём романе «Отцы и дети» [1]. Герой входит в роман не только как носитель нигилистических взглядов, но и как человек с особым способом говорить: коротко, резко, без привычной дворянской любезности, с ориентацией на практическое знание и с готовностью разрушать чужой ритуал общения. Именно поэтому перевод его речи не является частной стилистической задачей, он сразу меняет модель героя. Для перевода этот ма-

териал особенно уязвим. Стоит переводчику смягчить просторечную ноту или приподнять финальное объяснение героя над землёй – и страдает не отдельная стилистическая деталь. Под удар попадает фигура Е.В. Базарова целиком.

Три опоры в процессе перевода известны:

– социальная резкость в обращении с собеседником;
– холодная отстранённость аналитического ума;
– уязвимость, прикрытая иронией и обрывистой речью.

Все три держатся на одном – на том, как герой говорит, и рушатся одновременно с разрушением речевой манеры.

Переводоведческая традиция [2; 3; 4], обращённая к роману И.С. Тургенева, работает чаще всего с идеологическим пластом и с подбором лексем. Базаровский синтаксис при этом проходит мимо внимания исследователей. Такие черты его речи, как лаконичность, непринуждённый тон в общении с Кирсановыми, разговорный стиль и сдержанность, скрывающая эмоции, редко становится самостоятельным предметом разбора.

Упущение здесь принципиально. Ведь именно по тому, как герой строит реплику, читатель и опознаёт в нём конфликтный социальный тип человека другой школы, другой среды, чужого в дворянской гостиной.

Изучению специфических особенностей описания Е.В. Базарова в трёх англоязычных переводах романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» [5; 6; 7] посвящена данная статья.

Цель статьи – определить, как три перевода разных эпох передают речевую манеру Е.В. Базарова и какие варианты героя возникают в результате переводческих решений.

Для достижения этой цели поставлены следующие задачи:

– выявить устойчивые речевые приемы Е.В. Базарова в оригинале (краткая команда, фамильярное обращение, сниженная оценка, отказ от церемонии, сухая защита от чувства, резкий самообрыв) и показать их функцию в построении образа;
– сопоставить переводческие решения трех англоязычных версий в ключевых эпизодах романа и определить характер расхождений с оригиналом;
– установить, как переводческая норма каждой эпохи системно влияет на речевой портрет героя;
– проследить, как динамика речевой манеры Е.В. Базарова от социальной грубости через уязвимость к предсмертному распаду передается или утрачивается в каждом из переводов.

Научная новизна статьи состоит в переносе внимания с отдельных лексических единиц на речевое поведение героя как систему. Реплика рассматривается вместе с ситуацией, адресатом, реакцией собеседника и переводческой нормой эпохи. Такой подход позволяет увидеть, где перевод сохраняет Е.В. Базарова как нарушителя этикета, а где превращает его в более литературно безопасную фигуру. Тем самым показана реализация дискурсивного подхода, когда основной единицей перевода становится не слово, а отдельный фрагмент, взятый со всеми параметрами: тоном, синтаксической организацией, социальной направленностью реплики, конфликтной позицией говорящего.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что речевая характеристика Е.В. Базарова описывается не как сумма признаков, а как живая система реакций героя на окружающую его действительность.

Практическая значимость заключается в том, что полученные выводы могут использоваться при переводе русской классики и в преподавательской работе как инструмент регистровой критики готовых переводов.

Материалом исследования служат русский текст романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» и три англоязычных перевода: Eugene Schuyler (Юджин Скайлер) *Fathers and Sons* (1867) [5]; Richard Hare (Ричард Хэйр) *Fathers and Sons* (1948) [6]; Nicolas Pasternak Slater and Maya Slater (Николас Пастернак Слейтер, Майя Слейтер) *Fathers and Children* (2022) [7].

В работе используются следующие методы: сравнительно-сопоставительный метод применяется при параллельном анализе оригинальных реплик и их переводных соответствий: для каждого эпизода фиксируются расхождения на уровне лексики, синтаксиса, регистра и прагматической функции. Контекстуальный метод позволяет оценивать перевод не изолированно, а с учетом речевой ситуации: адресата, предшествующей реплики, авторской ремарки и места эпизода в сюжетном развитии романа. Историко-функциональный метод используется для соотнесения переводческих решений с нормами принимающей литературной культуры: ранний перевод рассматривается в контексте викторианской рецепции русской прозы, средний – в контексте устоявшейся переводческой традиции XX века, поздний – в контексте современных требований к передаче разговорной энергии и социальной маркированности.

Единицей анализа переведённых текстов романа выступает речевой фрагмент – реплика или часть реплики, взятая вместе с ее тоном, синтаксической организацией, социальной направленностью и местом в конфликте. Такой выбор обусловлен тем, что потеря отдельного стилистического элемента: фамильярного обращения, обрубленного синтаксиса, сниженной номинации – способна изменить не частную деталь, а общий речевой тип героя в восприятии иноязычного читателя.

В процессе исследования особенностей перевода романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» была изучена лексическая характеристика главного персонажа Е.В. Базарова. Анализу были подвергнуты лексический выбор, грамматический строй, интонационный рисунок, формы обращения, реакции собеседников на услышанное.

Переводчикам необходимо было показать, что Е.В. Базаров не просто говорит иначе, чем, например, Кирсановы; он непрерывно испытывает их речевые конвенции на прочность, превращая каждый диалог в проверку чужого этикета.

Понятие регистра здесь нужно не как отвлеченный термин, а как способ увидеть, что именно меняется в образе Е.В. Базарова при переводе. Фактический смысл реплики может быть передан без потерь, но вместе с ним легко исчезают сухость, фамильярность, командная краткость или насмешливая интонация. В таком случае читатель получает верную информацию о событии, но встречает уже более сглаженного и менее опасного героя.

Разграничение семантической точности и коммуникативной приемлемости, предложенное П. Ньюмарком [2], позволяет описать эту проблему без оценочной схемы «верно – неверно». Для Е.В. Базарова особенно существенен не сам выбор между буквальностью и удобочитаемостью, а граница допустимого сглаживания: слишком ровный английский делает героя менее резким, а чрезмерно книжный – менее связанным с молодым радикальным типом внутри тургеневского мира.

Речь Е.В. Базарова должна оставаться понятной, но при этом не должна превращаться в благовоспитанную литературную речь. Ее шероховатость не является декоративной особенностью: через нее герой отделяется от дворянского разговора, от семейной нежности и от собственной поздней попытки говорить о любви и смерти.

В отечественной традиции этот вопрос точнее всего описывается через функциональную полноту перевода. Важно сохранить не только значение слова, но и его действие в сцене: обрыв реплики, отказ от церемонии, фамильярное обращение, грубоватую команду, подчеркнутую сухость. Для Е.В. Базарова такая функция нередко важнее буквального совпадения словаря.

Поэтому анализ речевой манеры Е.В. Базарова должен учитывать малые дискурсивные маркеры. Е.С. Кудлик и А.Б. Антонова [3] показывают, что частицы, вводные слова и сходные единицы передают авторские интенции и оценку, хотя формально выглядят как второстепенные элементы. В базаровских репликах похожую роль играют короткие отрицания, команды, презрительные номинации и сниженные обращения: они обозначают не только стиль, но и тип социального поведения. В этом же направлении работает тезис М.В. Паюненой [4] о языке как факторе социальных перемен.

Литературная критика давно отмечала, что Е.В. Базаров определяется не одной доктриной. Его идеологическая позиция считывается через манеру входить в разговор, сокращать дистанцию, отказываться от принятых форм и резко называть предметы. Поэтому перевод его реплик фактически участвует в создании всего психологического и идеологического типа героя.

Эти версии выбраны как три исторические позиции англоязычной рецепции: раннее представление романа западному читателю, стабилизировавшаяся переводческая норма середины XX века и современная ретрансляция. Хронологическая удаленность переводов друг от друга позволяет наблюдать не только индивидуальные решения переводчиков, но и системное влияние переводческой нормы эпохи на образ героя.

Для сопоставления отобраны следующие эпизоды: первое знакомство с Николаем Петровичем, обращение к ямщику, спор с Павлом Петровичем, афоризм о природе, сцены с Одинцовой, пребывание у родителей и предсмертная речь. Выбор определяется тем, что в этих эпизодах речевая манера Е.В. Базарова выполняет различные функции и проходит через существенные трансформации: в ранних сценах она служит инструментом социального противопоставления, в средних обнаруживает свои пределы перед чувством и родительской нежностью, а в финальных распадается перед смертью. Такой ряд позволяет увидеть не только постоянство речевой резкости, но и ее динамику.

Первое появление Е.В. Базарова можно рассматривать как антиэтикетность и социальную чуждость. При этом Тургенев не начинает с программы нигилизма: Е.В. Базаров входит в роман через жест, руку и голос. Николай Петрович крепко сжимает его «обнаженную красную руку», которую тот «не сразу ему подал», а затем слышит ответ: «Евгений Васильев», произнесенный «ленивым, но мужественным голосом» [1]. В сцене важны задержка ответного жеста, сокращенная форма самоназывания и двойная характеристика голоса. Герой не грубит открыто, однако уже не поддерживает привычный дворянский ритуал приветствия.

У Ю. Скайлера рука Е.В. Базарова становится «the large red hand that was undemonstratively extended to him» [5]. Перевод смещает акцент: в оригинале существенна задержка, а в английском тексте сильнее слышна сдержанность, отсутствие демонстративности. Социальная неловкость сцены смягчается, зато голосовая характеристика «in a slow but manly voice» сохраняет внешнюю холодную собранность героя.

У Р. Хэра структура оригинала удержана точнее: Николай Петрович «warmly pressed the ungloved red hand which the latter did not at once hold out to him», а Е.В. Базаров отвечает «in a lazy but manly voice» [6]. Здесь виден контраст между теплотой хозяина и минимальной вовлеченностью гостя. Перевод не превращает Е.В. Базарова в откровенно невежливого человека, но сохраняет разрыв между ожидаемой любезностью и его фактическим поведением.

У Н.П. и М. Слейтеров формула «the rather red ungloved hand that Bazarov eventually offered him» делает задержку жеста особенно заметной [7]. Наречие

eventually показывает, что Е.В. Базаров все-таки включается в ритуал, но делает это поздно и без внутренней готовности. В современном переводе социальная неловкость становится не случайной шероховатостью, а частью речевого и поведенческого портрета.

Следующая реплика Е.В. Базарова обращена к ямщику: «Ну, поворачивайся, толстобородый!» [4]. Это не просто команда ехать быстрее. Герой заменяет имя человека прозвищем по внешнему признаку и тем самым сразу снимает этикетную дистанцию. В одной короткой фразе соединены наблюдательность, распоряжение и фамильярная грубость. Сцена важна потому, что происходит почти сразу после знакомства с дворянской семьей: Е.В. Базаров уже находится внутри усадебного мира, но говорит в ином коде.

Ю. Скайлер передает реплику как «Come! hurry up there, thick-beard» [5]. Образ бороды сохранен, команда звучит резко, однако hurry up there переводит просторечное «поворачивайся» в более обычный служебный приказ. У Р. Хэра: «Well, make haste, bushy beard!» [6]. Здесь кличка удержана, но make haste заметно литературнее русской фразы. В обоих случаях сниженный тон поддерживается прежде всего прозвищем, а не всей синтаксической организацией реплики.

Н.П. и М. Слейтеры выбирают «Get a move on, bushy-beard!» [7]. Команда get a move on ближе к разговорному нажиму оригинала, а bushy-beard сохраняет прозвищную грубоватость. Поэтому современный перевод меньше сглаживает базаровскую фамильярность: герой звучит не просто энергично, а социально нецеремонно.

Спор с Павлом Петровичем: идеологический регистр и столкновение речевых кодов.

В главе X речевой портрет Е.В. Базарова раскрывается уже в открытой полемике с Павлом Петровичем. Реплика о соседнем помещике «Дрянь, аристократишко», сказанная «равнодушно», объединяет идеологическую и речевую агрессию [1]. Уменьшительно-пренебрежительная форма делает социальную принадлежность предметом презрения, а равнодушная интонация показывает, что Е.В. Базаров не нуждается в торжественном споре. Павел Петрович отвечает длиннее и церемоннее: «позвольте вас спросить», «милостивый государь», «я считаю долгом объявить». Конфликт у Тургенева разворачивается как столкновение двух манер говорения. Каждый переводчик распоряжается этим напряжением по-своему.

«Trash, a vile aristocrat» – так выглядит реплика у Ю. Скайлера [5]. Резкость оценки сохранена, пропадает другое. За бортом перевода остаётся словообразовательная игра, заложенная в форме «аристократишко».

Русский уничижительный суффикс работает сразу в двух регистрах. Оценку он снижает и одновременно ставит социальную метку на адресате. У английского vile aristocrat второго слоя нет: только моральное осуждение без всякой сословной краски.

Иначе у Р. Хэра [6]. «Rotten aristocratic snob» переводит оценку в поведенческую плоскость, и по-своему такое решение точно. Однако классовое презрение героя мутирует здесь в характеристику психологического типа, социальная природа реплики стирается.

Третий вариант у Н.П. и М. Слейтеров [7]. Их «Trashy stuck-up aristocrat» резче передаёт именно разговорную раздражённость Е.В. Базарова, удерживая aristocrat смысловым центром фразы. Stuck-up добавляет интонацию бытового пренебрежения, близкую к сниженной оценке оригинала.

Еще более значим фрагмент о русском народе: «Мой дед землю пахал», – отвечает Е.В. Базаров «с надменною гордостию» [1]. Эта реплика разрушает дворянскую монополию на национальную представительность. Е.В. Базаров не говорит языком народнического умиления, но использует происхождение как аргумент против Павла Петровича. У Ю. Скайлера дано: «My grandfather drove a cart» [5]. Это решение существенно меняет социальный образ: пахота как символ крестьянского труда заменена более общей трудовой картиной. У Р. Хэра и Н.П. и М. Слейтеров смысл восстановлен точнее: «My grandfather ploughed the land» [6] и «My grandfather plowed the land» [7]. В этих вариантах сохраняется земледельческая основа реплики, а значит, сохраняется связь Е.В. Базарова с народной почвой, которую он одновременно присваивает и рационально дистанцирует.

Фраза «Нужны ли они или нет – не нам решать» в ответ на вопрос о нигилистах также показательна [1]. Она звучит с холодной самоуверенностью: Е.В. Базаров не оправдывает себя, а выводит вопрос о нужности за пределы частного суждения. У Ю. Скайлера эта позиция передается как «Whether they are or not is not for us to decide» [5], у Р. Хэра: «Whether they are needed or not – is not for us to decide» [6], у Н.П. и М. Слейтеров: «Whether or not they're needed isn't for us to decide» [7]. Все три варианта сохраняют структуру отказа от оправдания. Однако современная форма Н.П. и М. Слейтеров звучит естественнее и короче, что больше соответствует холодной прямоте Е.В. Базарова; у Ю. Скайлера фраза несколько более книжная, но благодаря своей сухости также сохраняет идеологический тон.

Знаменитая формула Е.В. Базарова «Природа не храм, а мастерская, и человек в ней работник» является одним из наиболее концентрированных выражений его мировоззрения [1]. Реплика строится как антитеза: храм связан с созерцанием, благоговением и сакральностью, мастерская – с трудом, экспериментом и практическим преобразованием. Афористичность фразы делает ее не просто элементом диалога, а идеологемой героя. В переводе важно сохранить не только предметный смысл temple/workshop, но и жесткую ясность противопоставления.

У Ю. Скайлера: «Nature is not a temple, but a workshop, and man is a workman there» [5]. Перевод почти буквальный и точно сохраняет бинарную структуру. Слово workman передает работника как практического деятеля, хотя в современном английском оно может звучать несколько архаично. У Р. Хэра: «Nature is not a temple but a workshop, and man is the workman in it» [6]. Вариант Р. Хэра также сохраняет афористичность; определенный артикль the workman слегка усиливает обобщенность формулы. У Н.П. и М. Слейтеров: «Nature isn't a temple – it's a workshop, and man is a worker there» [7]. Сокращенная форма isn't и тире делают высказывание более разговорным, но не разрушают его афористическую четкость. Worker звучит современнее, чем workman, и тем самым приближает Е.В. Базарова к нынешнему читателю без потери смысла.

Эта фраза показывает различие переводческих эпох особенно наглядно. Ю. Скайлер и Р. Хэр стремятся к устойчивой литературной формуле; Н.П. и М. Слейтеры допускают более живой синтаксис. При этом во всех трех переводах сохраняется главное: Е.В. Базаров мыслит и говорит через практический антиромантический язык. Если бы перевод заменил workshop более общим словом, например, place или world, исчезла бы профессионально-трудовая конкретика, а вместе с ней – существенный слой речевой характеристики героя.

Сцены с Одинцовой важны тем, что в них речевая манера Е.В. Базарова начинает давать сбой. До признания он пытается удерживать привычный сниженный и циничный тон. После разговора о ботанике он говорит Аркадию: «баба с мозгом. Ну, и видала же она виды» [1]. В этой реплике соединены грубоватая телесно-социальная номинация, признание интеллектуального качества и опытности, а также попытка снизить внутреннюю заинтересованность. Е.В. Базаров оценивает женщину не через романтический язык, а через язык практической пригодности, жизненного опыта и почти физиологической наблюдательности.

Ю. Скайлер переводит: «the gossip does not lack brains, and she ought to know how to manage» [5]. Это решение заметно отклоняется от оригинала. Gossip не передает русское «баба»: оно может означать сплетницу или болтушку и тем самым смещает смысл в сторону бытовой женской оценки, которой у Тургенева в этом месте нет. У Р. Хэра фраза звучит: «a female with brains; and she's seen life too» [6]. Слово female сохраняет холодно-классифицирующий, почти биологизирующий оттенок, но выглядит более книжно и менее просторечно, чем русское «баба». У Н.П. и М. Слейтеров: «the woman has brains. What's more, she's been around» [7]. Этот вариант снимает часть грубости слова «баба», но выражение she's been around передает опытность в современно-разговорной форме и сохраняет легкую двусмысленность оценки.

Признание Е.В. Базарова Одинцовой резко меняет регистр: «Так знайте же, что я люблю вас глупо, безумно… Вот чего вы добились» [4]. Слово «глупо» разрушает романтическую возвышенность признания: герой не украшает чувство, а называет его нелепостью и поражением. У Ю. Скайлера: «I love you foolishly, even to madness» [5]: смысл сохранен, но фраза звучит риторичнее. У Р. Хэра: «I love you like a fool, like a madman … There, you've got that out of me» [6], и это удачнее передает сопротивление признанию. У Н.П. и М. Слейтеров: «I'm in love with you, stupidly, crazily in love … Now look at what you've achieved» [7]; здесь разговорность и обвинительный поворот особенно близки к эмоциональному надлому сцены.

В сценах с Одинцовой видно, что речь Е.В. Базарова не является неизменной маской. Она ломается под воздействием чувства, но не становится обычной любовной речью. Переводчику важно удержать именно промежуточное состояние: герой произносит признание, однако говорит так, будто любовь является не ценностью, а поражением рационального самоконтроля. Поэтому версии Р. Хэра и Н.П. и М. Слейтеров сильнее сохраняют драматическую функцию оригинала, тогда как Ю. Скайлер точен по смыслу, но более литературно выровнен.

Возвращение Е.В. Базарова к родителям показывает уже не социальную грубость, а сухость как защиту от нежности. Родители говорят с ним ласково и тревожно, но он отвечает коротко, уклончиво, с заметной внутренней зажатостью. В разговоре с Аркадием Е.В. Базаров признает: «Скучно; работать хочется, а здесь нельзя… Да и совестно как-то от него запираться. Ну и мать тоже. Я слышу, как она вздыхает за стеной, а выйдешь к ней – и сказать ей нечего» [1]. Слово «совестно» вскрывает то, что его внешняя сухость старается закрыть: Е.В. Базаров не равнодушен, но не умеет говорить на языке родительской любви.

У Р. Хэра это передано через «I'm ashamed somehow to shut myself away from him» и «one has nothing to say» [6]. Перевод сохраняет парадокс: герой раздражен заботой, но испытывает стыд. У Н.П. и М. Слейтеров фраза «I feel guilty shutting him out» делает чувство более прямым и психологически современным [7]. У Ю. Скайлера соответствующий фрагмент организован литературнее и дистанцированнее; его Е.В. Базаров менее разговорно прозрачен, но остается человеком, который уезжает не из-за отсутствия привязанности, а из-за невозможности жить внутри родительского эмоционального режима [5].

Эти сцены важны для всей речевой характеристики героя. Базаровская сухость здесь не равна черствости: это способ не вступать в разговор, где он окажется зависимым и уязвимым. Мать говорит языком заботы, отец – языком гордой услужливости, а Е.В. Базаров не находит ответа ни одному из этих языков. Хороший перевод должен сохранить именно невозможность речи, а не заменить ее обычной холодностью.

Предсмертная речь: распад самоуверенного регистра.

Предсмертный монолог становится для перевода последним и самым трудным испытанием. В оригинале Е.В. Базаров произносит: «Да, поди попро-

буй отрицать смерть. Она тебя отрицает, и баста!» [4]. Голос здесь по-прежнему узнаваем: короткий, насмешливый, почти грубый. Изменился, однако, адресат этой грубости.

Раньше она била по Павлу Петровичу или по романтическим иллюзиям. Теперь Е.В. Базаров оборачивает её против собственной смерти. Привычка всё отрицать доводится до той черты, где отрицание перестаёт действовать: отрицать можно что угодно, кроме того, что отрицает тебя самого. Именно в этом сломе и заключён смысл реплики, и именно его обязан удержать перевод.

У Ю. Скайлера читаем: «Deny, deny – Let a man venture to deny death! It is death that denies you and that is all!» [5]. Парадокс сохранён, но подан торжественнее, чем в подлиннике, интонация приподнимается до риторического жеста. Р. Хэр выбирает вариант пожёстче: «Try denying death. It'll deny you, and that's that» [6]. Формула that's that здесь удачно отвечает русскому «и баста», передавая ту же отрезающую окончательность.

Ещё лаконичнее звучат Н.П. и М. Слейтеры: «Try denying death. It denies you, and that's that» [7]. Предельная простота оборачивается трагической сухостью. Поздние версии вообще бережнее относятся к финальной базаровской краткости. Перед смертью герой не делается красноречивым, он говорит почти тем же обрубленным языком, что и в начале, и эта неизменность речевой манеры сама по себе становится художественным аргументом.

Не менее значима для речевого портрета последняя реплика о России: «Я нужен России… Нет, видно, не нужен» [4]. Рушится не одна лишь политическая уверенность. Распадается и привычная интонация самодостаточности.

Многое здесь решает пауза. Стоит переводчику сделать фразу слишком плавной – и пропадает разрыв между самоуверенным тезисом и его мгновенным опровержением. Точнее других те решения, в которых сохранён короткий ход мысли: утверждение, остановка, отказ от только что сказанного. Без этого внутреннего перелома реплика теряет драматизм.

Через названные эпизоды Е.В. Базаров проходит путь от грубоватой силы к языковой беспомощности. Сначала его речь ломает чужой этикет. Затем она не выдерживает любви. Под конец оказывается недостаточной перед родительской нежностью и перед смертью. Перевод, сглаживающий резкость ранних сцен, невольно ослабляет и этот финальный распад: читатель хуже различает, что к концу разрушается именно сильный, уверенный, жёстко организованный голос, а не голос изначально слабый.

Сопоставление трёх версий показывает главное: различия между ними не сводятся к выбору слов. За ними стоит переводческая норма эпохи и вместе с нею меняется сама речевая характеристика героя. Особенно отчётливо это видно у Ю. Скайлера, где заметна установка на объяснение и литературную приемлемость.

Резкие места он нередко сохраняет, но их разговорную энергию частично переводит в более книжный, описательный английский. Так происходит с первым жестом Е.В. Базарова: «не сразу подал» превращается в undemonstratively extended, где живой бытовой штрих уступает место отвлечённой характеристике. Так же обстоит дело с «бабой с мозгом», на месте которой возникает спорное gossip, смещающее смысл в сторону иной оценки. В итоге ранний перевод лепит из Е.В. Базарова фигуру сильную, холодную и необычную, но порой приглушает его социальную грубость и русскую разговорную шероховатость, вписывая героя в литературную норму XIX века и делая его собраннее, чем он есть.

Базаровская речь в переводе не сводится к одному маркированному признаку. Она подвижна. Но ядро удерживает прежнее: отказ от церемониальности плюс недоверие к любой готовой словесной формуле.

Без этого ядра дело плохо. До читателя доходит фабула, характер – нет.

Ю. Скайлер подчиняет речь героя нормам литературной приемлемости своей эпохи. Просторечная шероховатость приглажена, разговорная энергия частично уходит в книжный регистр. Социальные контрасты, впрочем, узнаются, полностью переводчик их не стирает.

У Р. Хэра логика другая. Жёсткость Е.В. Базарова и функциональные противопоставления удержаны заметно ближе к подлиннику, зато разговорная неровность ослаблена, реплики звучат собраннее, чем у Тургенева.

Третью стратегию выбирают Н.П. и М. Слейтеры. Конфликтный нажим сохранён, историческая дистанция выдержана, стилистическая шероховатость не сглажена. Из трёх версий именно эта ближе всех к угловатому голосу оригинала.

Различия между переводчиками качественно разнородны. Повышение регистра у Ю. Скайлера. Стабилизация тона у Р. Хэра. Актуализация разговорности у Н.П. и М. Слейтеров.

Точность речевого портрета зависит не только от того, насколько глубоко переводчик понял русский источник. Решающую роль играет и другое – мера дискомфорта, которую готов терпеть принимающий язык. Чем добросовестнее воспроизведены обрывы фраз, клички, отрывистые приказы, неловкие признания, тем отчётливее проступает герой, для которого язык – форма сопротивления среде.

В подлиннике речь Е.В. Базарова – система. Не россыпь случайных черт, а устойчивый набор приёмов, повторяющихся от сцены к сцене.

В этот набор входят короткая команда, фамильярное обращение к собеседнику, сниженная оценка адресата, демонстративный отказ от церемонии, сухая защита от собственных эмоций, резкий самообрыв на полуслове.

Вместе они образуют способ существования героя в социальном пространстве. И каждый приём работает одновременно в двух регистрах: стилистическом и социально-конфликтном.

Именно через них Е.В. Базаров отделён от дворянского мира, выпадает из тёплых семейных интонаций, остаётся без готового языка для разговора о любви и о смерти.

Переводческая норма эпохи вмешивается в этот портрет неизбежно. Викторианская приемлемость, к примеру, лепит фигуру более сильную, но и более собранную: грубость приглушается, холодность приобретает черты интеллектуальной отстранённости и теряет просторечную почву под ногами. Перевод середины XX века стремится к ясности и устойчивой читаемости, сохраняя многие функциональные контрасты, но не всегда допуская полноту грубого разговорного регистра. Современная ретрансляция оказывается наиболее продуктивной для передачи речевого конфликта, поскольку нынешняя переводческая норма допускает большую степень неудобства и социальной маркированности в принимающем тексте.

Динамика речевой манеры Е.В. Базарова от социальной грубости через уязвимость к предсмертному распаду передается в переводах с разной полнотой. Перевод, сглаживающий резкость ранних сцен, невольно ослабляет и финальный распад: читатель хуже видит, что к концу разрушается именно сильный, жестко организованный голос. Наиболее полно эта динамика сохраняется у Н.П. и М. Слейтеров [7] и отчасти у Р. Хэра [6]: в их версиях путь Е.В. Базарова от уверенной грубости через неловкое признание к предсмертной краткости читается как единая траектория. У Ю. Скайлера [5] этот путь выражен слабее из-за более ровного литературного тона на всем протяжении текста: герой менее резок в начале и потому менее ощутимо беспомощен в конце.

Общий итог сопоставления таков: перевод речи Е.В. Базарова участвует в передаче центрального конфликта романа не меньше, чем перевод его идей. Чем сильнее перевод стремится к плавности, тем слабее слышна базаровская чуждость. Чем точнее он сохраняет обрывы, клички, сухие команды и неловкие признания, тем отчетливее виден герой, для которого язык является не средством коммуникации, а формой сопротивления.

Таким образом, поставленная в работе цель достигнута, сформулированные задачи решены, научная новизна обоснована. В ходе исследования выявлены устойчивые речевые приёмы Базарова в оригинальном тексте, сопоставлены переводческие решения Ю. Скайлера, Р. Хэра и Н.П. и М. Слейтер в семи ключевых эпизодах. Полученные результаты могут представлять интерес для исследователей в области теории перевода, лингвостилистики и истории русской литературы в англоязычной рецепции.

Библиографический список

1. Тургенев И.С. *Отцы и дети*. Москва: АСТ, 2016.
2. Newmark P. *A textbook of translation*. New York; London: Prentice Hall, 1988.
3. Кудлик Е.С., Антонова А.Б. «Говорить как русские»: к вопросу об актуальности преподавания дискурсивных слов иностранным студентам-лингвистам. *Baikal Research Journal*. 2018; Т. 9, № 1: 13. DOI: 10.17150/2411-6262.2018.9(1).13.
4. Паюнена М.В. Язык как фактор социальных перемен. *Baikal Research Journal*. 2014; № 4: 31.
5. Turgenev I.S. *Fathers and Sons*. Translated from Russian by Eugene Schuyler. New York: Leypoldt & Holt, 1867.
6. Turgenev I.S. *Fathers and Sons*. Translated from Russian by Richard Hare. New York: Rinehart, 1948.
7. Turgenev I.S. *Fathers and Children*. Translated by Nicolas Pasternak Slater and Maya Slater. New York: New York Review Books, 2022.

References

1. Turgenev I.S. *Otcy i deti*. Moskva: AST, 2016.
2. Newmark P. *A textbook of translation*. New York; London: Prentice Hall, 1988.
3. Kudlik E.S., Antonova A.B. «Govorit' kak russkie»: k voprosu ob aktual'nosti prepodavaniya diskursivnyh slov inostrannym studentam-lingvistam. *Baikal Research Journal*. 2018; T. 9, № 1: 13. DOI: 10.17150/2411-6262.2018.9(1).13.
4. Payunena M.V. Yazyk kak faktor social'nyh peremen. *Baikal Research Journal*. 2014; № 4: 31.
5. Turgenev I.S. *Fathers and Sons*. Translated from Russian by Eugene Schuyler. New York: Leypoldt & Holt, 1867.
6. Turgenev I.S. *Fathers and Sons*. Translated from Russian by Richard Hare. New York: Rinehart, 1948.
7. Turgenev I.S. *Fathers and Children*. Translated by Nicolas Pasternak Slater and Maya Slater. New York: New York Review Books, 2022.

Статья поступила в редакцию 23.06.26

УДК 81'42:82-93 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-316-319

Lebedeva N.S., *postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: novoros-98@mail.ru*
Zinkovskaya A.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: anastassiat@bk.ru*

METAPHORICAL CONCEPTS OF «HERO» AND «FRIEND» IN CHILDREN'S LITERATURE. The article examines features of the representation and cognitive functioning of the metaphorical concepts of «hero» and «friend» in children's literature. The research material includes «The Wizard of the Emerald City» A.M. Volkov, «The Little Prince» A. de Saint-Exupéry, «Winnie-the-Pooh» A.A. Milne, and «The Adventures of Tom Sawyer» M. Twain. The study is conducted within the framework of cognitive linguistics and linguoculturology, employing methods of conceptual and contextual analysis of literary texts, as well as cognitive interpretation techniques. It is established that the concept of «hero» in children's literature is primarily realized as a dynamic model of personal development based on metaphorical structures of journey, trial, and overcoming obstacles. The concept of «friend» functions as a key mechanism of socialization and emotional-moral development of characters, actualized through metaphors of shared experience, responsibility, and emotional support. The study demonstrates that these concepts are closely interconnected within a unified cognitive system. It is revealed that friendship serves not as a secondary element but as a structuring factor in the formation of the hero within the children's literary worldview. The obtained results contribute to a more precise understanding of the role of metaphorical models in shaping the conceptual sphere of children's literature and expand the cognitive interpretation of mechanisms involved in constructing social experience in literary discourse.

Keywords: **children's literature, cognitive linguistics, conceptual metaphor, metaphorical models, hero, friend, friendship, cognitive model, literary discourse**

Н.С. Лебедева*, соискатель, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: novoros-98@mail.ru*
А.В. Зиньковская*, д-р филол. наук, проф., Кубанский государственный университет, г. Краснодар, E-mail:anastassiat@bk.ru*

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ «ГЕРОЙ» И «ДРУГ» В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье рассматриваются особенности репрезентации и когнитивного функционирования метафорических концептов «герой» и «друг» в детской литературе. Материалом исследования послужили произведения А.М. Волкова «Волшебник Изумрудного города», А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц», А.А. Милна «Винни-Пух» и М. Твена «Приключения Тома Сойера». Исследование выполнено в рамках когнитивной лингвистики и лингвокультурологии с применением методов концептуального и контекстуального анализа художественного текста, а также методов когнитивной интерпретации. Установлено, что концепт «герой» в детской литературе реализуется преимущественно как динамическая модель личностного становления, основанная на метафорических структурах пути, испытания и преодоления. Концепт «друг» выступает как ключевой механизм социализации и эмоционально-нравственного развития персонажа, актуализируемый через метафоры совместного опыта, ответственности и эмоциональной поддержки. Показано, что данные концепты находятся в состоянии тесной когнитивной взаимосвязи и формируют единую систему. Выявлено, что дружба выступает не вспомогательным, а структурообразующим элементом становления героя в детской художественной картине мира. Полученные результаты позволяют уточнить представления о роли метафорических моделей в формировании концептосферы детской литературы и расширяют когнитивное понимание механизмов конструирования социального опыта в художественном тексте.

Ключевые слова: **детская литература, когнитивная лингвистика, концептуальная метафора, метафорические модели, герой, друг, дружба, когнитивная модель, художественный дискурс**

В последние десятилетия в рамках лингвистики и лингвокультурологии наблюдается возрастающий интерес к исследованию концептов как фундаментальных единиц хранения и организации знаний в сознании человека. Изучение концептуальных структур позволяет рассматривать не только особенности языкового отражения действительности, но и механизмы формирования картины мира, характерной для представителей определённого языкового и культурного сообщества. Через концепты раскрываются способы восприятия, интерпретации и оценки окружающей реальности, закреплённые в коллективном опыте общества.

Особую роль в процессе репрезентации концептуального содержания играет художественная литература. Художественный текст не только отражает существующие представления о мире, но и участвует в их формировании, выступая инструментом передачи культурно значимых смыслов и ценностных установок от одного поколения к другому.

В данном аспекте значительный исследовательский интерес представляет детская литература. Именно в детском возрасте закладываются основы мировоззрения личности, формируются представления о нравственных нормах, социальных взаимодействиях и моделях поведения. Литературные произведения, адресованные детям, оказывают заметное влияние на становление этих представлений, поскольку знакомят юного читателя с системой ценностей, принятой в обществе.

Среди наиболее значимых элементов детской концептосферы особое место занимают концепты «герой» и «друг». Они связаны с осмыслением нравственных ориентиров, межличностных отношений, взаимопомощи, ответственности и преданности. Указанные концепты выступают важными компонентами процесса социализации ребёнка и оказывают влияние на формирование его моральной и социальной идентичности.

Актуальность исследования определяется рядом обстоятельств. Во-первых, в современной лингвистике наблюдается усиление интереса к изучению когнитивных механизмов формирования концептов в художественном дискурсе, однако взаимосвязь концептов «герой» и «друг» в детской литературе остаётся недостаточно исследованной. Во-вторых, в условиях трансформации социокультурных ценностей возрастает значимость анализа тех текстов, которые формируют у ребёнка представления о норме поведения, дружбе, ответственности и героизме. В-третьих, недостаточно изученным остаётся вопрос о роли метафорических конструкций в формировании когнитивных моделей данных концептов, несмотря на значительный вклад когнитивной лингвистики в теорию концептуальной метафоры.

Целью исследования является выявление и описание метафорических моделей, репрезентирующих концепты «герой» и «друг» в детской литературе, а также установление их когнитивной взаимосвязи как элементов формирования детской картины мира.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: охарактеризовать понятие концептуальной метафоры и её роль в художественном дискурсе; выявить основные метафорические модели, реализующие концепт «герой» в выбранных произведениях; описать способы языковой и когнитивной репрезентации концепта «друг» в детской литературе; установить особенности взаимодействия концептов «герой» и «друг»; определить их роль в формировании когнитивных моделей социального поведения ребёнка.

Объектом исследования является концептуальная система детской литературы.

Предмет исследования – метафорические модели, репрезентирующие концепты «герой» и «друг» в произведениях детской литературы.

Материалом исследования послужили следующие произведения: А.М. Волков «Волшебник Изумрудного города»; А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц»; А.А. Милн «Винни-Пух»; М. Твен «Приключения Тома Сойера».

Методологическую основу исследования составляют положения лингвистики и лингвокультурологии, представленные в трудах Дж. Лакоффа, М. Джонсона, З. Кёвечеша и др.

В работе реализуется концептуальный подход к языку, согласно которому язык рассматривается как форма репрезентации знаний и механизм структурирования картины мира.

В ходе исследования использовались следующие методы: метод концептуального анализа; метод когнитивной интерпретации; метод контекстуального анализа художественного текста; метод семантико-когнитивного моделирования; сравнительно-сопоставительный метод.

Научная новизна работы состоит в комплексном рассмотрении взаимодействия концептов «герой» и «друг» в детской литературе как единой когнитивной системы; в выявлении и систематизации основных метафорических моделей, репрезентирующих данные концепты; в установлении роли дружбы как когнитивного механизма становления героической идентичности.

Теоретическая значимость исследования выражается в развитии положений когнитивной лингвистики о концептуальной метафоре и расширении представлений о структуре детской концептосферы. Полученные результаты способствуют углублению понимания механизмов взаимодействия базовых концептов в художественном дискурсе.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в курсах по когнитивной лингвистике и лингвокультурологии; при анализе художественных текстов; при разработке учебных материалов по литературному чтению; в методике преподавания литературы в школе.

Теоретические основы исследования

Современное изучение метафоры в лингвистике опирается на когнитивную парадигму, в рамках которой метафора рассматривается не как стилистическая фигура, а как фундаментальный механизм мышления и концептуализации действительности. Данный подход был впервые системно разработан в трудах Дж. Лакоффа и М. Джонсона, положивших начало концептуальной теории метафоры. В работе *Metaphors We Live By* исследователи подчеркивают: «Суть метафоры состоит в осмыслении и переживании одного вида опыта в терминах другого» [1]. Метафора трактуется как когнитивный механизм переноса структуры знаний из одной понятийной области (source domain) в другую (target domain). Важнейшим следствием данного подхода является отказ от традиционного понимания метафоры как исключительно языкового явления: она рассматривается как способ структурирования мышления и опыта.

В современной когнитивной лингвистике метафора всё чаще осмысляется не как сугубо языковая фигура, а как один из базовых механизмов человеческого познания и структурирования опыта. Исследователи подчёркивают, что метафоричность не ограничивается сферой вербального выражения, поскольку она пронизывает мышление и оказывает влияние на практические формы человеческой деятельности [1]. Подобная трактовка существенно расширяет аналитический потенциал интерпретации художественного текста, позволяя рассматривать систему литературных образов как репрезентацию глубинных когнитивных процессов, посредством которых субъект организует и осмысляет действительность.

Развитие данного направления связано, в частности, с работами З. Кёвечеша, который, опираясь на теоретические положения Дж. Лакоффа и М. Джонсона, определяет концептуальную метафору как способ структурирования одной понятийной области через другую [2]. В рамках когнитивного подхода метафора интерпретируется уже не как элемент художественной выразительности, а как инструмент концептуального моделирования реальности. Благодаря метафорическому переносу становится возможным осмысление абстрактных категорий через более конкретные и телесно укоренённые формы опыта, опирающиеся на сенсорное восприятие и взаимодействие человека с окружающей средой.

Особое внимание в теории концептуальной метафоры уделяется положению о системном характере метафорических моделей. Они не сводятся к отдельным языковым выражениям и не возникают случайным образом в речи. Напротив, в их основе лежат устойчивые когнитивные схемы, формирующиеся в процессе взаимодействия человека с окружающей средой. Такие схемы отражают накопленный телесный опыт и служат своеобразными моделями организации знаний, влияя на способы восприятия, категоризации и интерпретации реальности.

Как отмечает Дж. Лакофф: «Концептуальные метафоры понимаются как соответствия между фреймами, укоренённые в телесно переживаемом опыте» [3]. Метафора приобретает статус базового когнитивного механизма, связывающего телесный опыт, язык и абстрактное мышление.

В рамках когнитивной теории выделяются три основных типа концептуальных метафор:

1. Ориентационные метафоры, основанные на пространственном опыте человека (например, «счастье – вверх», «печаль – вниз»).
2. Онтологические метафоры, предполагающие овеществление абстрактных понятий (например, «время – ресурс»).
3. Структурные метафоры, при которых один концепт полностью структурируется через другой [1].

Данная типология позволяет анализировать художественные тексты как систему взаимосвязанных концептуальных моделей, формирующих определенную картину мира.

В когнитивной лингвистике подчеркивается, что метафорические модели не только отражают, но и конструируют реальность. В частности, Дж. Лакофф и М. Джонсон утверждают, что метафоры способны структурировать восприятие и поведение человека: «Концептуальные метафоры структурируют то, что мы воспринимаем, то, как мы ориентируемся в мире, и то, как мы выстраиваем отношения с другими людьми» [1]. Это положение особенно важно для анализа детской литературы, поскольку именно в детском возрасте формируются базовые когнитивные модели социального взаимодействия, нравственных норм и эмоционального опыта.

В художественном дискурсе метафора выступает не только как средство выразительности, но и как инструмент моделирования концептов. Как отмечает З. Кёвечеш, метафоры обладают культурной обусловленностью и отражают специфику национального и социального опыта: «Концептуальные метафоры в значительной степени культурно-специфичны, отражая разделяемый телесный и социальный опыт» [4]. Художественный текст становится пространством, в котором пересекаются универсальные когнитивные механизмы и культурно обусловленные модели интерпретации мира.

Детская литература в данном контексте рассматривается как особая семиотическая система, в которой метафорические конструкции выполняют функцию когнитивного моделирования реальности. Через образы героя, друга, путешествия, испытания и приключения формируются базовые концепты, определяющие социальное и нравственное развитие ребенка. Именно поэтому анализ концептов «герой» и «друг» требует учета не только лингвистического, но и когнитивного, культурного и психологического аспектов, поскольку концепты выступают структурными элементами детской картины мира.

Концепт «герой» как метафора личностного становления

В рамках когнитивной лингвистики концепт «герой» в детской литературе рассматривается не как фиксированная роль персонажа, а как динамическая модель становления личности, отражающая процесс когнитивного и нравственного развития ребенка. В исследуемых произведениях данный концепт реализуется через устойчивые метафорические схемы пути, испытания, поиска и возвращения, что позволяет интерпретировать героизм как процесс формирования идентичности.

Одной из ключевых метафорических моделей выступает модель «Жизнь – это путешествие», которая структурирует повествование в сказочной повести А.М. Волкова «Волшебник Изумрудного города». Центральная героиня Элли проходит путь, в котором физическое движение по дороге из жёлтого кирпича одновременно символизирует внутреннее развитие личности. В тексте подчеркивается направленность пути и его необратимость, что фиксирует важный когнитивный аспект становления героя: «Дорога из жёлтого кирпича ведёт прямо в Изумрудный город» [5]. Приведенная цитата формирует представление о жизненном пути как о структурированной, но требующей самостоятельного движения системе ориентиров. Герой здесь не избегает трудностей, а последовательно проходит через них, что позволяет интерпретировать развитие как результат опыта и преодоления препятствий.

В качестве дополнительной иллюстрации модели показателен эпизод, в котором Страшила формулирует мотивацию движения по пути: «Мы идём в Изумрудный город, чтобы попросить у Великого Гудвина ум» [5]. Приведённое высказывание позволяет по-новому акцентировать направленность перемещений персонажей, подчёркивая, что их путешествие носит не случайный, а целенаправленный характер и может быть интерпретировано как процесс внутреннего преобразования личности.

В произведении А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц» концепт героя приобретает выраженное экзистенциальное измерение. Поведение персонажа характеризуется не столько внешней активностью, сколько интерпретативным освоением действительности: герой конструирует когнитивные модели отношений и ответственности, через которые осмысляет окружающий мир. Центральное место в данной системе занимает метафорическая модель «познание как открытие смыслов через опыт Другого», задающая направление смыслового движения текста. Особую значимость приобретает категория ответственности, определяющая переход героя к иной стадии личностной зрелости: «Ты навсегда становишься в ответе за тех, кого приручил» [6]. Данная формула фиксирует сдвиг от детского типа мировосприятия к более сложной когнитивной структуре, в которой взаимодействие с Другим предполагает не только эмоциональную вовлечённость, но и принятие долговременных обязательств. В этом контексте героизм трактуется как способность устанавливать устойчивые межсубъектные связи и осознавать последствия собственной включённости в них.

В произведении М. Твена «Приключения Тома Сойера» концепт героя раскрывается через метафоризацию приключения как ключевого механизма социализации и личностного становления ребёнка. Формирование героя в данном случае не сводится к совокупности отдельных поступков, а предстает как процесс последовательного освоения социального опыта, реализующегося в ходе взаимодействия с другими персонажами и столкновения с различными жизненными ситуациями. Развитие Тома Сойера сопряжено с поэтапным усвоением норм поведения, формированием самостоятельности и выработкой способности к моральному выбору.

Характерной особенностью данного образа является его устойчивая ориентация на действие и выход за пределы привычного опыта. Герой демонстрирует инициативность и готовность к включению в новые, нередко рискованные ситуации, что придаёт категории приключения не только сюжетную, но и концептуальную значимость. Приключение в структуре произведения функционирует как пространство проверки и актуализации личностных качеств. В эпизодах поиска сокровищ и пребывания в пещере реализуется когнитивная модель, согласно которой героизм понимается как способность преодоления опасности и неопределённости ради достижения значимого результата.

Следует подчеркнуть, что у М. Твена данная модель преимущественно репрезентирована через систему событийного развертывания и поведенческих реакций персонажей, а не через прямые авторские декларации. Нарративная логика организуется как последовательность взаимосвязанных этапов, включающих переживание страха, его преодоление и последующее расширение индивидуального опыта. В этом контексте пещера приобретает символический статус пространства испытания, прохождение которого маркирует важный этап взросления героя. Таким образом, героизм в художественной системе произведения осмысляется как процесс выхода за пределы привычных поведенческих границ, освоения новых форм опыта и формирования устойчивой нравственной автономии личности.

Особое место занимает повесть А.А. Милна «Винни-Пух», в которой концепт героя редуцируется до повседневного уровня. Герой не противопоставлен миру, а включён в него как естественная часть социальной среды. В этом контексте значимы не столько подвиги, сколько устойчивые формы взаимодействия. В тексте подчеркивается ценность совместного существования: «Как мне повезло иметь то, расставание с чем даётся так трудно» [7].

Данное высказывание актуализирует модель героя как субъекта эмоциональной связи, для которого значимы не достижения, а отношения. Таким образом, формируется когнитивная модель: герой – это тот, кто способен сохранять и ценить связи с другими.

Анализ четырех произведений позволяет выделить универсальную когнитивную структуру концепта «герой» в детской литературе:

1. Герой как путешественник (А.М. Волков) – развитие через движение и опыт.
2. Герой как ответственный субъект (А. де Сент-Экзюпери) – развитие через отношения.
3. Герой как деятель в ситуации риска (М. Твен) – развитие через испытание.
4. Герой как участник сообщества (А.А. Милн) – развитие через эмоциональные связи.

Концепт «герой» в детской литературе представляет собой не статичную роль, а метафорическую модель личностного становления, в которой ключевыми механизмами выступают движение, взаимодействие, испытание и эмоциональная включенность.

Концепт «друг» как модель социального взаимодействия

Концепт «друг» в детской литературе представляет собой одну из ключевых когнитивных моделей, формирующих у ребёнка представления о социальной связанности, эмоциональной поддержке, доверии и совместной деятельности. В отличие от абстрактных моральных категорий, данный концепт имеет выраженную персонифицированную и ситуативную природу, что делает его особенно значимым для формирования первичных социальных схем [8].

В когнитивной лингвистике концепт «друг» может быть описан через систему метафорических моделей: «друг – это опора», «друг – это часть Я», «дружба – это совместное пространство опыта», которые реализуются в художественном тексте через взаимодействие персонажей, диалог и совместное действие.

Особенно ярко данный концепт представлен в произведении А.А. Милна «Винни-Пух», где дружба выступает не фоном повествования, а структурообразующим принципом всей художественной системы.

1. Друг как объект доверия и эмоциональной поддержки

Одной из базовых когнитивных моделей является представление о друге как о фигуре эмоциональной безопасности. Это проявляется в эпизодах взаимодействия Винни-Пуха и Пятачка, где физическое и эмоциональное присутствие друга снижает тревожность и создаёт ощущение устойчивости мира.

В тексте А.А. Милна фиксируется момент глубокой эмоциональной привязанности: «Пятачок тихо подошёл к Пуху сзади и прошептал: «Пух!» – «Да, Пятачок?» – «Ничего», – ответил он, взяв Пуха за лапу. – «Я просто хотел убедиться, что ты рядом» [7]. Данный фрагмент является ключевым для анализа концепта «друг», поскольку в нём вербализуется не действие, а состояние эмоциональной потребности в подтверждении связи. Концептуально здесь реализуется модель: Друг = тот, чье присутствие снижает неопределенность мира. Таким образом, дружба интерпретируется как когнитивный механизм стабилизации эмоционального опыта.

2. Друг как участник совместного опыта

Важнейшей характеристикой концепта «друг» является включённость в совместную деятельность. В произведениях А.А. Милна дружба всегда реализуется через совместное действие, обсуждение, игру или путешествие. Показательным является диалогическая структура взаимодействия персонажей, где даже простые бытовые реплики формируют модель совместного существования: «– Сегодня, – пискнул Пятачок. – Мой самый любимый день, – ответил Пух» [7]. Несмотря на простоту формулировки, данный фрагмент отражает важную когнитивную установку: разделённость опыта делает его значимым. День становится «любимым» не сам по себе, а через разделение с Другим. Концепт «друг» в детской литературе можно описать через метафору: Событие = общий опыт + присутствие другого.

3. Дружба как эмоциональная связь и принятие индивидуальности

В произведении А.А. Милна особое место занимает идея эмоционального принятия. Друзья не стремятся изменить друг друга, а принимают особенности личности как норму взаимодействия. Это проявляется в многочисленных эпизодах, где различия персонажей не являются источником конфликта, а становятся основой гармоничного взаимодействия. В когнитивном плане это формирует модель: Дружба = принятие индивидуальности другого без условий [8].

4. Друг как компонент картины мира ребёнка

С когнитивной точки зрения образ друга в детской литературе выходит за рамки межличностного взаимодействия и становится одним из механизмов организации детской картины мира. Так, пространство Стоакрового леса в произведении А.А. Милна можно рассматривать как своеобразную модель социального устройства, в которой каждый персонаж выполняет определённую роль и занимает устойчивое место в системе отношений. Именно совокупность этих отношений обеспечивает целостность художественного мира и делает его понятным для ребёнка.

В подобных условиях дружеские связи выполняют не только коммуникативную, но и структурообразующую функцию. Через взаимодействие героев ребёнок осваивает представления о социальных ролях, взаимопомощи и принадлежности к группе. В результате концепт «друг» оказывается важным элементом моделирования окружающей действительности, а сам мир воспринимается как упорядоченная система взаимосвязей между близкими людьми.

5. Дружба как механизм формирования смысла

Важной особенностью детской литературы является то, что значение многих событий раскрывается не столько через их объективное содержание, сколько через совместное участие персонажей в происходящем. Обыденные действия, не обладающие самостоятельной сюжетной значимостью, приобретают ценность благодаря тому, что становятся частью общего опыта друзей.

С этой точки зрения дружба выступает одним из ключевых факторов смыслообразования. Совместно переживаемые события получают эмоциональную окраску, закрепляются в памяти персонажей и превращаются в значимые элементы их жизненного опыта. Следовательно, концепт «друг» выполняет не только социальную, но и когнитивно-семиотическую функцию, обеспечивая процесс наделения событий личностным смыслом.

Проведённый анализ произведения А.А. Милна позволяет выделить несколько базовых когнитивных моделей, связанных с концептом «друг». В художественной картине мира друга можно рассматривать как источник эмоциональной поддержки и устойчивости, как участника совместного опыта, как фактор формирования смысла происходящего, а также как важный элемент структуры мира, воспринимаемого ребёнком.

Концепт «друг» в детской литературе выступает не просто социальной категорией, а механизмом формирования когнитивной модели взаимодействия человека с миром, в которой ключевым является не индивидуальность, а совместность опыта.

Взаимосвязь концептов «герой» и «друг» в детской литературе

В рамках когнитивной лингвистики концепты «герой» и «друг» следует рассматривать не как изолированные ментальные образования, а как взаимосвязанные элементы единой концептуальной системы, формирующей модель социального и нравственного поведения ребенка. Их взаимодействие носит системный характер и проявляется в том, что становление героя в детской литературе практически всегда происходит в пространстве дружеских отношений. Данное положение позволяет говорить о существовании устойчивой когнитивной модели: Геройство конструируется через дружбу [9].

1. Дружба как условие формирования героя

Анализ произведений А.М. Волкова, А. де Сент-Экзюпери, А.А. Милна и М. Твена показывает, что герой в детской литературе практически никогда не формируется в изоляции. Его развитие всегда опосредовано присутствием Другого, который выполняет функцию поддержки, ориентира или морального зеркала [10].

В «Волшебнике Изумрудного города» путь Элли невозможен без спутников: Страшилы, Железного Дровосека и Льва. Их взаимодействие формирует модель коллективного движения, где каждый персонаж компенсирует недостатки другого. Таким образом, герой реализуется не как единичный субъект, а как часть функционального единства. Эта структура может быть описана как: Герой = индивид + сеть дружеских связей.

2. Друг как «катализатор» героического поведения

Во всех рассматриваемых произведениях друг выполняет функцию активного катализатора действий героя, стимулируя его развитие, выбор и движение. Особенно отчетливо это проявляется в «Маленьком принце» А. де Сент-Экзюпери, где встреча с Лисом становится поворотным моментом в формировании мировоззрения героя. Именно через отношения с Другим герой приходит к пониманию ответственности: «Ты навсегда становишься в ответе за тех, кого приручил» [6]. Данная формула фиксирует важнейший когнитивный переход от автономного существования к этически обусловленному взаимодействию. Друг здесь выступает не вспомогательным персонажем, а структурообразующим элементом формирования героической идентичности.

3. Герой как субъект, проявляющийся в дружбе

В детской литературе героизм часто проявляется не через индивидуальные подвиги, а через способность сохранять и поддерживать отношения. В этом контексте концепт «друг» становится не внешним дополнением, а внутренним условием существования героя. В «Винни-Пухе» А.А. Милна персонажи не разделяются на «героев» и «второстепенных участников», их статус определяется исключительно системой отношений. Важнейшим становится не действие само по себе, а совместность переживания [11]. Это позволяет выделить когнитивную модель: Геройство = способность быть в отношениях.

4. Динамика «Я – другой» как основа героической идентичности

В рамках когнитивной лингвистики важнейшим механизмом формирования концептов является оппозиция «Я – Другой». Именно через эту оппозицию структурируется понимание себя как героя. В произведении М. Твена «Приключения Тома Сойера» становление героя происходит в постоянном взаимодействии с Гекльберри Финном. Их дружба не только сопровождает приключения, но и формирует моральный выбор Тома. Важным становится не индивидуальное действие, а совместное преодоление риска. Концептуальная структура может быть представлена следующим образом: Герой = я, сформированное через другого.

5. Интегративная модель: геройство как социальная практика

Сопоставление анализируемых произведений позволяет утверждать, что концепты «герой» и «друг» образуют единую когнитивную систему, в которой героическое поведение невозможно вне социального взаимодействия. В резуль-

тате формируется интегративная модель: Геройство = индивидуальное становление × дружеское взаимодействие. В более развернутой когнитивной интерпретации: друг обеспечивает пространство опыта; герой реализует себя внутри этого пространства; взаимодействие с Другим задаёт траекторию нравственного развития [12].

Таким образом, концепты «герой» и «друг» в детской литературе находятся в отношениях взаимной детерминации. Концепт «друг» выступает условием формирования героя, тогда как концепт «герой» реализуется через практики дружеского взаимодействия. Их взаимосвязь отражает базовую когнитивную модель детской картины мира: Человек становится героем только вместе с другими.

Проведённое исследование, выполненное в русле когнитивной лингвистики и лингвокультурологии, было направлено на выявление особенностей репрезентации метафорических концептов «герой» и «друг» в детской литературе, а также на установление их взаимосвязи как элементов единой концептуальной системы. Материал исследования (А.М. Волков «Волшебник Изумрудного города», А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц», А.А. Милн «Винни-Пух», М. Твен «Приключения Тома Сойера») позволил рассмотреть различные типы художественной реализации данных концептов в рамках разных национальных и жанровых традиций, что обеспечило достаточную репрезентативность выводов.

В ходе исследования установлено, что концепт «герой» в пространстве детской литературы не ограничивается традиционным пониманием героя как исключительной личности, обладающей сверхъестественными способностями или особым статусом. Напротив, он реализуется как процессуально разворачивающаяся модель личностного становления, основанная на прохождении жизненного пути, преодолении препятствий и последовательном накоплении социального и нравственного опыта.

В анализируемых произведениях данная модель регулярно актуализируется посредством ряда устойчивых метафорических конструкций, среди которых наиболее значимыми являются «жизнь как путь», «развитие как движение по пути», «испытание как необходимое условие взросления», а также «возвращение как завершение трансформации личности». Указанные метафорические схемы формируют целостную когнитивную интерпретацию процесса становления героя.

Во-вторых, выявлено, что концепт «друг» в детской литературе выполняет не вспомогательную, а принципиально структурообразующую функцию. Он выступает в качестве когнитивного механизма социализации персонажа, а также средства моделирования эмоционально-нравственных отношений. В исследуемых текстах феномен дружбы репрезентирован через систему устойчивых метафорических моделей, включая представления о друге как опоре, как части Я, о дружбе как совместном опыте и как форме ответственности за Другого.

Особенно отчётливо данная закономерность проявляется в произведениях А.А. Милна, где система дружеских связей не ограничивается уровнем сюжетного сопровождения, а фактически определяет принципы организации художественного мира. Пространство повествования в данном случае структурируется как сеть устойчивых межперсональных отношений, в рамках которой раскрываются характерологические особенности персонажей и их поведенческие стратегии.

В-третьих, проведённый анализ позволяет говорить о наличии устойчивой когнитивной корреляции между концептами «герой» и «друг», проявляющейся в их взаимной обусловленности. В детской литературе становление героя, как правило, невозможно вне системы дружеских взаимодействий, поскольку именно дружба выступает одним из ключевых факторов формирования личностных и поведенческих характеристик персонажа. Одновременно концепт «друг» оказывается интегрированным в сам механизм конструирования героического образа.

На основе полученных результатов может быть предложена интегративная когнитивная модель, согласно которой героическая идентичность в детской литературе формируется через систему дружеских отношений и, шире, посредством включённости персонажа в структуру социального взаимодействия. Данная модель подтверждает значимое для когнитивной лингвистики положение о том, что героизм не является исключительно индивидуальным качеством субъекта, а возникает как результат его включённости в сеть межличностных связей и коммуникативных практик.

В этом контексте концепт «герой» целесообразно трактовать как процессуально разворачивающуюся структуру личностного становления, тогда как концепт «друг» выполняет функцию социально-эмоционального основания, обеспечивающего и поддерживающего данный процесс.

В ходе исследования были уточнены представления о функционировании базовых концептов детской литературы и расширены положения когнитивной теории метафоры применительно к художественному дискурсу. Полученные результаты подтверждают, что метафора выступает не только языковым, но и когнитивным инструментом формирования концептуальной картины мира. Кроме того, исследование демонстрирует продуктивность анализа концептов в их системной взаимосвязи, а не изолированно, что позволяет более точно реконструировать структуру детского художественного мышления.

Полученные в работе результаты могут быть использованы в курсах по когнитивной лингвистике и лингвокультурологии; при анализе художественного текста в вузовской практике; в преподавании детской литературы; при разработке методических материалов для формирования читательской компетенции.

Перспективным направлением дальнейших исследований является расширение круга анализируемых концептов детской литературы (например, «семья», «дом», «свобода», «мечта») и проведение сопоставительного анализа русской и зарубежной традиций в аспекте реализации метафорических моделей. Дополнительный интерес представляет исследование возрастной динамики восприятия концептов «герой» и «друг», а также трансформации их когнитивного содержания в процессе взросления читателя.

Библиографический список

1. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
2. Kövecses Z. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
3. Lakoff G. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
4. Kövecses Z. *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
5. Волков А.М. *Волшебник Изумрудного города*. Москва: Самовар, 1993.
6. Saint-Exupéry A. de. *Le Petit Prince*. Paris: Gallimard, 1943.
7. Milne A.A. *Winnie-the-Pooh*. London: Methuen & Co., 1926.
8. Тыщук Д.С. Метафора в детской литературе как приём личностно ориентированого подхода. *Гуманитарно-педагогическое образование*. 2017; Т. 3, № 2: 36–41.
9. Лебедева Н.С. Метафора как средство создания художественного образа в детской литературе. *Мир науки, культуры, образования.* 2026; № 1 (116): 305–309. DOI: 10.24412/1991-5497-2026-1116-305-309.
10. Астафьева О.В. Метафора в детской поэзии. *Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции – 2015*: материалы Международной конференции. Санкт-Петербург: Электронная публикация ИЛИ РАН, 2015: 21–25.
11. Короткова И.П. Метафора как лингвостилистический аспект английской социальной рекламы. *Актуальные проблемы русского языка и культуры межличностных коммуникаций*: сборник научных статей. Астрахань: ООО «ПРЕСС-ПОЛИГРАФ», 2025: 67–71.
12. Абдулгамидова А.А. Метафора как волшебный ключик: использование сказкотерапии для преодоления детских страхов. *Мир детства и образование*: сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2025: 12–13.

References

1. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
2. Kövecses Z. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
3. Lakoff G. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
4. Kövecses Z. *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
5. Volkov A.M. *Volshebnik Izumrudnogo goroda*. Moskva: Samovar, 1993.
6. Saint-Exupéry A. de. *Le Petit Prince*. Paris: Gallimard, 1943.
7. Milne A.A. *Winnie-the-Pooh*. London: Methuen & Co., 1926.
8. Tyschuk D.S. Metafora v detskoj literature kak priem lichnostno orientirovanogo podhoda. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*. 2017; T. 3, № 2: 36-41.
9. Lebedeva N.S. Metafora kak sredstvo sozdaniya hudozhestvennogo obraza v detskoj literature. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2026; № 1 (116): 305-309. DOI: 10.24412/1991-5497-2026-1116-305-309.
10. Astaf'eva O.V. Metafora v detskoj po`ezii. *Problemy ontolingvistiki: mehanizmy usvoeniya yazyka i stanovlenie rechevoj kompetencii – 2015*: materialy Mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg: `Elektronnaya publikaciya ILI RAN, 2015: 21-25.
11. Korotkova I.P. Metafora kak lingvostilisticheskij aspekt anglijskoj social'noj reklamy. *Aktual'nye problemy russkogo yazyka i kul'tury mezhlichnostnyh kommunikacij*: sbornik nauchnyh statej. Astrahan': OOO «PRESS-POLIGRAF», 2025: 67-71.
12. Abdulgamidova A.A. Metafora kak volshebnyj klyuchik: ispol'zovanie skazkoterapii dlya preodoleniya detskih strahov. *Mir detstva i obrazovanie*: sbornik materialov XIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Magnitogorsk: Magnitogorskij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet im. G.I. Nosova, 2025: 12-13.

Статья поступила в редакцию 22.06.26

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-320-322

***Soloveva O.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: o.soloff2013@yandex.ru*

FUNCTIONING OF REAL NOUNS IN MEDIA TEXTS. The scientific work is devoted to material nouns. The article examines the meaning of these lexical units, their functional potential, as well as the features of their functioning in media texts. The work reflects the content of the concept of "material nouns", systematizes the theoretical aspects of the study of material nouns in the modern Russian language (the works of L.V. Kalinina, A.N. Gvozdev, E.A. Zemskaya, A.A. Zaliznyak, N.Yu. Shvedova, T.G. Dobrosklonskaya, G.Ya. Solganik, A.P. Skovorodnikov and others are studied). In addition, a classification of material nouns is presented from the point of view of their semantics and significance in the media. Within the framework of the use of the studied lexemes in newspaper texts, their functional capabilities are identified. At the end of the scientific study, a conclusion is presented on the influence of material nouns on the creation of newspaper texts, and research prospects are outlined.

Keywords: **noun, lexical and grammatical categories of nouns, material nouns, media linguistics, semantics, functional potential, newspaper text**

***О.Н. Соловьева**, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: o.soloff2013@yandex.ru*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ВЕЩЕСТВЕННЫХ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ТЕКСТАХ СМИ

Данная научная работа посвящена вещественным именам существительным. В статье исследуются значение данных лексических единиц, их функциональный потенциал, а также особенности их функционирования в текстах средств массовой информации. В работе отражено содержание понятия «вещественные имена существительные», систематизированы теоретические аспекты изучения вещественных имен существительных в современном русском языке (изучены труды Л.В. Калининой, А.Н. Гвоздева, Е.А. Земской, А.А. Зализняк, Н.Ю. Шведовой, Т.Г. Добросклонской, Г.Я. Солганика, А.П. Сковородникова и др.). Кроме этого, представлена классификация вещественных имен существительных с точки зрения их семантики и значимости в средствах массовой информации. В рамках использования исследуемых лексем в газетных текстах выявлены их функциональные возможности. В конце научного исследования представлен вывод о том, какое влияние оказывают вещественные имена существительные на создание газетных текстов, а также намечены перспективы исследования.

Ключевые слова: **имя существительное, лексико-грамматические разряды имен существительных, вещественные имена существительные, медиалингвистика, семантика, функциональный потенциал, газетный текст**

Проблема, связанная с функционированием имен существительных в текстах средств массовой информации (СМИ), остается актуальной и занимает важное место в языкознании. Язык современных средств массовой информации представляет собой подвижную, изменчивую подсистему языка. В лексикологии и медиалингвистике изучение лексем, используемых средствами массовой информации для решения коммуникативных задач, является одной из главных проблем. Семантические особенности вещественных существительных (семантическая трансформация, способность к взаимодействию с другими лексико-грамматическими разрядами), их грамматические характеристики, специфика употребления делает вещественные имена существительные объектом лингвистических исследований. Актуальность исследования обусловлена развитием науки и новых технологий, что требует расширения сферы употребления вещественных имен существительных в речи. В данном контексте изучение вещественных имен существительных позволит проследить, как данные лексемы русского языка реагируют на изменения социокультурной среды.

Цель данного исследования – рассмотреть семантический потенциал вещественных имен существительных и употребление их в текстах СМИ.

Задачи исследования:

1. Систематизировать теоретические аспекты изучения вещественных имен существительных в современном русском языке;
2. Классифицировать вещественные имена существительные на тематические группы с точки зрения их семантики и востребованности в СМИ;
3. Выявить функциональный потенциал исследуемых лексем в рамках употребления их в текстах СМИ.

Научная новизна работы заключается в целенаправленном комплексном исследовании вещественных имен существительных с точки зрения их использования в текстах СМИ на основе актуальных данных.

Теоретическая значимость исследования заключается в представлении комплексного анализа вещественных имен существительных. Кроме этого, результаты исследования вносят вклад как в теорию медиалингвистики, так как изучение функциональных возможностей вещественных имен существительных позволяет определить роль данных лексем в создании публицистических текстов.

Практическая значимость заключается в том, что материалы и выводы исследования могут быть использованы в образовательной деятельности в процессе преподавания курса «Современный русский язык» (разделы «Лексикология», «Морфология», «Стилистика», «Филологический анализ текста» и др.) в вузах.

Имя существительное, как известно, обладает рядом морфологических признаков. Нарицательные имена существительные на основе общности семантических и грамматических признаков объединяются в лексико-грамматические разряды.

Ученые выделяют следующие разряды имен существительных: конкретные (обозначают явления или предметы реальной действительности, называют отдельные материальные предметы), абстрактные (обозначают какое-либо отвлеченное действие, качество, состояние, свойство), вещественные (обозначают вещество (в широком смысле слова)), собирательные (обозначают совокупность лиц или предметов как неделимое целое) [1, с. 10].

Труды, посвященные именам существительными и их лексико-грамматическим разрядам, принадлежат таким ученым, как Е.А. Земская [2], А.Н. Гвоздев [3], А.А. Зализняк [4], Н.Ю. Шведова [5], Л.В. Калинина [6], А.Н. Тихонов [7], В.Г. Гак [8] и др. Функциональный потенциал лексических единиц в рамках медиалингвистики рассмотрен в работах Г.Я. Солганика [9], А.В. Ильиной [10], А.П. Сковородникова [11], Т.Г. Добросклонской [12] и др.

Вещественные имена существительные имеют ряд семантических и грамматических особенностей. К вещественным существительным относят слова, которые обозначают однородные субстанции, вещества, не поддающиеся делению на составные части. Это вещество может быть измерено по объему, длине, массе и т. п. (например, *две тонны пшеницы* (допустимо) – *две пшеницы* (недопустимо), *пять литров воды* (допустимо) – *пять воды* (недопустимо), *шесть метров ситца* (допустимо) – *шесть ситца* (недопустимо)). В отличие от существительных других разрядов, вещественные имена называют некую субстанцию, далее неделимую, неразложимую на качественно разнородные компоненты [13].

А.Н. Гвоздев относит к вещественным существительным слова, обозначающие сплошные, не подверженные к распаду вещества, и слова, обозначающие сыпучие вещества, подсчет которых в быту не имеет смысла [3].

Вещественные имена существительные, по мнению А.Н. Тихонова, обозначают материалы, однородные по составу, способные делиться на части, но сохраняющие свойства целого. Эти вещества невозможно подсчитать, но можно измерить по объему, массе, длине и т. д. [7].

Рассмотрим основные грамматические характеристики вещественных имен существительных.

1. Несчитаемость (способность имен существительных (в том числе вещественных) обозначать такие понятия, которые не поддаются счету и воспринимаются как масса) (например, *два гороха* (недопустимо) – *две пачки/килограмма гороха* (допустимо); *двое духов* (недопустимо) – *два флакона духов* (допустимо)).
2. Невозможность сочетаться с количественными числительными (например, *три серебра, две муки* (недопустимо) – *три грамма серебра, два килограмма муки/две пачки муки* (допустимо)).
3. Преобладание форм единственного числа. При образовании форм множественного числа происходят семантические сдвиги. Формы множественного числа, как правило, не являются нормативными, данные формы характерны для разговорного стиля (например, *три кукурузы, двое духОв*). Кроме этого, формы множественного числа могут указывать на огромные пространства или указывать на сорта, виды веществ (например, *сибирские снега, пески Сахары, итальянские сыры, минеральные воды* и др.).
4. Сочетаемость с неопределенно-количественными словами (например, *много мяса, мало кофе, немного ткани*), а также с языковыми единицами, которые в результате транспозиции приобрели неопределенно-количественное значение (например, капля кофе, кусок ткани).
5. Функционирование в падежных конструкциях, указывающих на материал или состав. В текстах СМИ (репортажах, телепередачах, газетных заметках) преимущественно встречаются формы родительного, творительного и предложного падежей (например: *здание из бетона, трубы из железа, памятник из бронзы, метр ткани, тонна ячменя, покрыть золотом* и т. п.) [13].

Для выявления функционального потенциала исследуемых лексических единиц и значимости в средствах массовой информации представим классификацию вещественных имен существительных с точки зрения их семантики. Классификация поможет выявить, какие тематические группы вещественных имен существительных являются наиболее актуальными в газетных текстах.

Условно выделяют следующие тематические группы [1]:

1. Вещественные существительные, которые обозначают неисчисляемые продукты питания (в том числе сельскохозяйственные культуры). К таким существительным относят такие слова, как *молоко, чай, кофе, сахар, мёд, мука, сметана, масло, пшено, соль* и др. Данная тематическая группа является самой обширной. Слова данной группы активно употребляются в газетных текстах. Часто используются в рубриках, связанных с потребительским рынком и сельским хозяйством. Так, в рубриках «АПК» (агропромышленный комплекс) (газета «Южный Урал») и «Экономика» (газета «Оренбуржье») часто встречаются вещественные имена существительные, содержащие информацию о качестве и количестве продуктов, дефиците, импорте и экспорте продовольственных товаров, мировой торговле (*две тонны молока; более 14 тысяч тонн подсолнечного масла; выращиваем кукурузу, рис и сою; кофе и чай на полках магазина; экспорт зерна и пшеницы; подорожали свинина и говядина; стоимость гречки; качество муки; молоко, сахар, соль на потребительском рынке; производство молока; маринад из соли, сахара и оливкового масла; рулетики из говядины; обжарить с сырым картофелем; пакеты с душистым чаем; отправили на фронт более 500 кг сала; «Оренмилк» выпускает мороженое из молока с собственной фермы; подняли цены на молоко* и др.). Чаще всего в газетном тексте встречаются слова «молоко», «соль», «сахар». Некоторые имена существительные из данной группы могут употребляться во множественном числе. Такие формы характерны для разговорного стиля (например, *три молока, два чая, четыре сметаны*).

2. Вещественные существительные, которые обозначают природные субстанции. К данной группе относят существительные *вода, снег, кислород, воздух, почва, лёд, песок, пыль* и др. Слова, входящие в данную тематическую группу, в газетных текстах используются не только в прямом, но и переносном значении. Они активно используются в рубриках, связанных с климатом, прогнозом погоды, экологическими проблемами, новостями из области сельского хозяйства. Например, *любители воды на «Акватории»; прогнозируется град; усиление ветра с порывами; в южных районах региона воздух прогреется; путешественники снова проведут на воде; окунуться в святую воду; перекрыли кислород; выпал снег; происшествие на льду; почва прогреется до 10 градусов; ликвидация разливов нефти; добыча газа; защита почвы от засухи; добыча нефти и газа; грязь вдоль проселочной дороги затрудняет движение; безопасность на воде; съёмки с воздуха; прогулка подростков у воды* (рубрика «Новости» в газете «Южный Урал» и «Спецпроекты. Экология» в газете «Оренбуржье»).

3. Вещественные существительные, которые обозначают промышленные и строительные материалы, отходы (например, *гипс, асфальт, стекло, дерево, гранит, глина, пластик, бетон, известь, картон, цемент, железо, резина, опилки* и др.). Данные вещества нельзя подсчитать, но можно измерить (литр, килограмм, тонна, сантиметр, метр). Некоторые имена существительные из этой группы в определенном контексте трансформируются в разряд конкретных имен существительных (ср.: *шкатулка из дерева – дерево в парке*). В газетных текстах данная группа имен существительных используется в рубриках, посвященных строительству дорог, жилья и других объектов инфраструктуры (мостов, систем канализации, водоснабжения, образовательных учреждений, электростанций и т. д.), промышленному производству и переработке сырья (например, *инновации в производстве резины; новый асфальт на улице Дружбы; бетон для прочных конструкций; на тротуарах новый асфальт; производство стекла приостановлено; картон в качестве утеплителя; цемент упал в цене; из гранита был выложен фундамент; популярно дерево в интерьере; повсюду железные опилки; растворы из строительной извести; в проектах Nasa использовался картон* и др.).

4. Вещественные существительные, которые обозначают полезные ископаемые, металлы (например, *уголь, нефть, газ, торф, глина, золото, серебро, железо, олово, сталь, чугун, алюминий, сталь* и др.). Слова данной группы играют ключевую роль в создании газетного текста. Чаще всего встречаются в рубриках, в которых содержится информация о добыче полезных ископаемых, драгоценных, цветных и черных металлов, геологических разведках и о развитии геополитики в стране. В газетах «Оренбуржье» (рубрики «Экономика» и «Экология»), «Южный Урал» (рубрика «Новости») слова, обозначающие полезные ископаемые, используются в контексте экономики (месторождение, экспорт, импорт, переработка, рациональное применение полезных ископаемых) и экологии (влияние на окружающую среду, истощение запасов). (например, *добыча нефти, угля и газа сократилась на 1,6%; потребление запасов нефти увеличилось в разы; поставка угля; подорожал бензин из-за сокращения добычи нефти; трудоемкая работа по заготовке торфа; залежи глины в Оренбургской области; белая глина в Светлинском районе; запасы природного газа составляет около 600 млрд кубических метров; Гайское месторождение золота; добыча железа в прошлом году не осуществлялась; запасами меди славится Оренбургская область; Южно-Уральский завод связан с производством алюминия* и др.).

5. Вещественные существительные, которые обозначают химические элементы и соединения (например, *водород, бром, кальций, кислород, магний, кремний, метан, хлорид натрия, аммиак* и др.). Эти существительные часто встречаются в новостных колонках, посвященных вопросам экологии и здравоохранения (например, проблема загрязнения почвы и воды опасными элементами, влияние химических соединений на здоровье людей и окружающую среду, вопросы утилизации отходов с токсичными соединениями), промышленности, новых технологий и производств, сельского хозяйства (например, *к железу добавляли вольфрам для прочности; сплавы алюминия для обшивки самолета; случаи отравления кадмием; свинец опасен для здоровья; порошок магния использовали для освещения; в синтезе белка используется железо; кислород обеспечивает жизнь на Земле; нехватка хлорида натрия в деревенских больницах; пары хлора в городских бассейнах; натрий и хлор в составе почвы; золото в микросхемах; использование серебра в медтехнике; известна высокая пластичность и плотность золота; в кукурузе содержится золото; йодистое серебро* и др.).

6. Вещественные существительные, которые обозначают разные виды тканей, материалы из пряжи (текстиль). К именам существительным данной группы относят слова *атлас, шелк, шерсть, синтетика, хлопок, ситец, сатин* и др. Используются эти лексемы в газетных статьях, в которых представлен материал, посвященный модельной индустрии, легкой промышленности. Сведения, связанные с производством одежды и аксессуаров, а также элементов декора и интерьера, всегда являются актуальными и востребованными. Чаще всего данная тематическая группа слов преобладает в рубриках «Стиль жизни» («Российская газета»), «Текстильная промышленность» (газета «Мир текстиля») и др. (например, *сокращение выпуска льна и шерсти из-за высокой стоимости; предпочтение велюру и бархату в интерьере; красные ленточки из атласа красовались на выпускниках; одежда из синтетики на российских рынках; ситец подорожал в цене; использование льна в интерьере является трендовым решением; экологичным решением является применение льна и органического хлопка*).

7. Вещественные существительные, которые обозначают средства бытовой химии (например, *стиральный порошок, мыло, сода, растворитель, спирт, паста для чистки изделий, зубная паста* и др.). Слова данной группы встречаются в рубриках, связанных с бытовыми и потребительскими новостями, технологиями изготовления бытовых веществ или их утилизации (например, в рубриках «Общество», «Экология», «Здоровье» (газеты «Оренбуржье», «Известия»), рубрике «Новости» (газета «Южный Урал») (например, *эксперт рассказал о пользе соды и соли; хозяйственное мыло во времена СССР; специалист указал на низкую эффективность стирального порошка и влияние минералов; советы по изготовлению мыла; данный растворитель удалит следы клея и краски; производство пасты приостановлено; в кристаллах льда обнаружили соду; ученые выяснили, что в цветных карандашах содержится сода* и др.) [14; 15; 16; 17].

С точки зрения семантики и востребованности вещественных существительных в газетных текстах исследуемые лексические единицы можно объединить в группы.

1. Геоэкологическая группа.

Данная группа содержит слова, обозначающие полезные ископаемые, химические элементы и соединения, природные ресурсы. Ключевыми словами, функционирующими в газетных текстах, являются слова «природный газ», «вода», «почва», «нефть», «уголь», «бензин».

2. Агропромышленная группа.

В данную группу включены слова, обозначающие текстильную продукцию, промышленные и строительные материалы, продукты сельского хозяйства (зерновые, бобовые, кормовые культуры). При создании газетного текста среди слов данной группы востребованными являются следующие имена существительные: «ячмень», «кукуруза», «пшеница», «рожь», «хлопок», «синтетика», «асфальт», «резина», «стекло», «цемент».

3. Потребительская (бытовая) группа.

Данная группа слов связана с социально-бытовой и продовольственной сферами жизни человека. В газетных текстах часто используются слова «мыло», «порошок», «растворитель», «масло», «хлеб», «соль», «молоко», «сахар», «мясо», «гречка», «рис», «мука»,

Таким образом, в рамках данного исследования представленная классификация указывает на тесное взаимодействие семантических групп вещественных существительных с актуальными темами, представленными в текстах СМИ (геополитика, экономика, агропромышленность, экология, здоровье, производство, продовольствие и др.). Семантические и грамматические возможности вещественных существительных позволяют выявить функциональный потенциал исследуемых лексем на материале газетных текстов.

Вещественные имена существительные, которые активно используются в текстах СМИ, не только называют субстанцию, материал или сырье, но и передают ценные сведения (в области промышленности, экологии, экономики и т. д.), оказывают эмоциональное воздействие на массовую аудиторию. Вещественные имена существительные, используемые в газетных текстах, выполняют несколько функций. Рассмотрим некоторые из них.

1. Номинативная функция.

Имена существительные называют вещества, ресурсы, материалы, сырье для передачи информации из разных областей (промышленность, текстильное производство, здоровьесбережение, экономика, геополитика, проблемы экологии и т. д.). Например: *рост цен на бензин и газ, планы на добычу и переработку нефти, сбор кукурузы запланирован, ситец и лён нынче в моде.*

2. Оценочно-характеризующая функция.

Вещественные существительные, входя в устойчивые или метафорические обороты, могут употребляться в переносном значении в разных целях (привлечение внимания, убеждение и др.) и отражать авторскую оценку. Кроме этого, могут

приобретать новые значения, если употребляются в форме множественного числа. Например: *пески Сахары, высокосортные железа и стали, льды Северного Ледовитого океана, воды Индийского океана, мягкое золото, чисто золото, серый и зеленый водород.*

3. Воздействующая функция.

Тексты газетных статей не только информируют читателя о событиях, но и формируют определенное отношение к излагаемому материалу. Вещественные существительные используются как истинное основание (аргумент), указывающее на ценность (например, *золото – достояние нашего края*), потенциал и мощь (например, *в районе есть газ и уголь, мы обеспечены медью*), кризис (например, *объемы ячменя сократились, продовольственного кризиса не избежать*). Автор, используя специальную лексику (в том числе вещественные существительные) в текстах СМИ, воздействует на адресата, распространяя полезную информацию для общества. Например: *возьмите хозяйственное мыло для обработки поверхности стола; молоко и ряд других молочных продуктов содержат много полезных микроэлементов; эксперты рекомендуют велюр в интерьере; используйте голубую глину в косметических целях; паводок повлиял на качество воды* и др.

Систематизировав теоретические аспекты изучения вещественных имен существительных в современном русском языке, проанализировав данные лексемы с точки зрения семантических и грамматических особенностей, мы пришли к выводу о том, что вещественные существительные являются достаточно обширным и распространенным пластом лексики. Классификация вещественных существительных, предложенная в данном исследовании, сконцентрирована на геоэкологической, агропромышленной и бытовой группах, что позволяет говорить о востребованности исследуемых языковых единиц при создании газетных текстов, посвященных разным научным направлениям и ведущим отраслям (легкой, тяжелой и химической промышленности, сельскому хозяйству, бытовой сфере, геоэкологии). Полифункциональность вещественных существительных отражается в способности данных лексем выполнять ряд функций (номинативную, воздействующую, оценочно-характеризующую и др.) и передавать разные оттенки значений в зависимости от замысла автора.

Таким образом, в результате проведенных исследований решены поставленные автором задачи и цель исследования выполнена. Изучение вещественных существительных в рамках газетного стиля позволит не только осмыслить социально-экономические процессы, но и отследить семантическую трансформацию и развитие лексем. Считаем, что полученные результаты представляют интерес для исследователей в области лингвистики, медиалингвистики и преподавателей русского языка в вузах. Перспективой исследования является анализ и выявление функционального потенциала имен существительных разных лексико-грамматических разрядов в жанрах публицистического и художественного стилей.

Библиографический список

1. Шведова Н.Ю., Арутюнова Н.Д., Бондарко А.В., Иванов В.В., Лопатин В.В., Улуханов И.С., Филин Ф.П. *Русская грамматика*: в 2 т. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. Москва: Наука, 1980: Т. 1.
2. Земская Е.А. *Словообразование как деятельность*. Москва: КомКнига, 2005.
3. Гвоздев А.Н. *Современный русский литературный язык*: в 3 ч. Фонетика и морфология (Теоретический курс). Москва: URSS, 2022; Ч. 1.
4. Зализняк А.А. *Многозначность в языке и способы ее представления*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2002.
5. Шведова Н.Ю. Теоретические результаты, полученные в работе над «Русским семантическим словарем». *Вопросы языкознания*. 1999; № 1: 3–16.
6. Калинина Л.В. К вопросу о критериях выделения и отличительных приметах лексико-грамматических разрядов имен существительных. *Вопросы языкознания*. 2007; № 3: 55–70.
7. Шанский Н.М., Тихонов А.Н. *Современный русский язык*: в 3 ч. Словообразование. Морфология. Москва: Просвещение, 1981; Ч. 2.
8. Гак В.Г. Лексическое значение слова. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Сов. энциклопедия, 1990: 261–263.
9. Солганик Г.Я. О закономерностях развития языка газеты в XX веке. *Вестник МГУ*. 2002; № 2: 39–53.
10. Ильина А.В. *Лингвопрагматика медиатекста: стратегии воздействия*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2022.
11. Сковородников А.П., Копнина Г.А. Экспрессивные средства в языке современной газеты: тенденции и их культурно-речевая оценка. *Язык средств массовой информации:* учебное пособие по специализации. Москва: Издательство Московского гос. университета, 2004: 285–306.
12. Добросклонская Т.Г. Роль СМИ в динамике языковых процессов. *Вестник МГУ*. 2005; № 3: 38–54.
13. Калинина Л.В. Существительные конкретные, абстрактные, вещественные, собирательные и их роль в отражении действительности. *Ученые записки Казанского университета*. 2009; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/suschestvitelnye-konkretnye-abstraktnye-veschestvennye-sobiratelnye-i-ih-rol-v-otrazhenii-deystvitelnosti
14. *Южный Урал*: общественно-политическая газета. Оренбург, 2020–2026. Available at: https://yuzh-ural.ru/
15. *Оренбуржье*: общественно-политическая газета. Оренбург, 2020–2026. Available at: https://orenburzhie.ru/
16. *Известия*: общественно-политическая газета. Москва, 2026. Available at: https://iz.ru/news
17. *Российская газета*: общественно-политическая газета. Москва, 2026. Available at: https://www.rg.ru/

References

1. Shvedova N.Yu., Arutyunova N.D., Bondarko A.V., Ivanov V.V., Lopatin V.V., Uluhanov I.S., Filin F.P. *Russkaya grammatika*: v 2 t. Fonetika. Fonologiya. Udarenie. Intonaciya. Slovoobrazovanie. Morfologiya. Moskva: Nauka, 1980: T. 1.
2. Zemskaya E.A. *Slovoobrazovanie kak deyatel'nost'*. Moskva: KomKniga, 2005.
3. Gvozdev A.N. *Sovremennyj russkij literaturnyj yazyk*: v 3 ch. Fonetika i morfologiya (Teoreticheskij kurs). Moskva: URSS, 2022; Ch. 1.
4. Zaliznyak A.A. *Mnogoznachnost' v yazyke i sposoby ee predstavleniya*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2002.
5. Shvedova N.Yu. Teoreticheskie rezul'taty, poluchennye v rabote nad «Russkim semanticheskim slovarem». *Voprosy yazykoznaniya*. 1999; № 1: 3-16.
6. Kalinina L.V. K voprosu o kriteriyah vydeleniya i otlichitel'nyh primetah leksiko-grammaticheskih razryadov imen suschestvitel'nyh. *Voprosy yazykoznaniya*. 2007; № 3: 55-70.
7. Shanskij N.M., Tihonov A.N. *Sovremennyj russkij yazyk*: v 3 ch. Slovoobrazovanie. Morfologiya. Moskva: Prosveschenie, 1981; Ch. 2.
8. Gak V.G. Leksicheskoe znachenie slova. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sov. `enciklopediya, 1990: 261-263.
9. Solganik G.Ya. O zakonomernostyah razvitiya yazyka gazety v XX veke. *Vestnik MGU*. 2002; № 2: 39-53.
10. Il'ina A.V. *Lingvopragmatika mediateksta: strategii vozdejstviya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2022.
11. Skovorodnikov A.P., Kopnina G.A. `Ekspressivnye sredstva v yazyke sovremennoj gazety: tendencii i ih kul'turno-rechevaya ocenka. *Yazyk sredstv massovoj informacii:* uchebnoe posobie po specializacii. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo gos. universiteta, 2004: 285-306.
12. Dobrosklonskaya T.G. Rol' SMI v dinamike yazykovyh processov. *Vestnik MGU*. 2005; № 3: 38-54.
13. Kalinina L.V. Suschestvitel'nye konkretnye, abstraktnye, veschestvennye, sobiratel'nye i ih rol' v otrazhenii dejstvitel'nosti. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta*. 2009; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/suschestvitelnye-konkretnye-abstraktnye-veschestvennye-sobiratelnye-i-ih-rol-v-otrazhenii-deystvitelnosti
14. *Yuzhnyj Ural*: obschestvenno-politicheskaya gazeta. Orenburg, 2020-2026. Available at: https://yuzh-ural.ru/
15. *Orenburzh'e*: obschestvenno-politicheskaya gazeta. Orenburg, 2020-2026. Available at: https://orenburzhie.ru/
16. *Izvestiya*: obschestvenno-politicheskaya gazeta. Moskva, 2026. Available at: https://iz.ru/news
17. *Rossijskaya gazeta*: obschestvenno-politicheskaya gazeta. Moskva, 2026. Available at: https://www.rg.ru/

Статья поступила в редакцию 24.06.26

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-322-325

***Tao Ran**, doctoral postgraduate (Philology), Heilongjiang University (Nangang District, Harbin, China), E-mail: tao_ran16@163.com*

«WOMAN – BODY – FOOD»: THE «ANTI-TRINITY» IN V. SOROKIN'S SHORT STORY «NASTYA». The article offers a reading of Vladimir Sorokin's short story «Nastya» from the collection *Pir* (2000) as a systematic profanation of the Orthodox Trinitarian dogma and the mystery of the Eucharist. Drawing on Girard, Bakhtin, and Connell, the author introduces the concept of the «anti-trinity»: three identities – woman, body, and food – simultaneously imposed on the heroine to form a ritual of pure violence. The feast scene is analyzed as a parody of the Eucharist in which a ritual meant to connect with the sacred instead culminates in death. The resurrection proclaimed by the heroine's name never occurs, and the image itself is reduced to excretion. Sorokin preserves all the external forms of the sacred while parodically altering their inner core, revealing that under such conditions only a false sacredness and an absent salvation can be produced. The findings contribute to the study of Sorokin's poetics and, more broadly, to the analysis of the profanation of the sacred in postmodern literature.

Keywords: **V. Sorokin, «Nastya» anti-trinity, parody of the Eucharist, corporeality, gender**

***Тао Жань**, докторант, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: tao_ran16@163.com*

«ЖЕНЩИНА – ТЕЛО – ЕДА»: «АНТИ-ТРОИЦА» В РАССКАЗЕ В. СОРОКИНА «НАСТЯ»

В статье рассматривается рассказ Владимира Сорокина «Настя», входящий в сборник «Пир» (2000). Предметом исследования выступает механизм профанации православного тринитарного догмата и таинства Евхаристии в художественном тексте. Автор вводит понятие анти-троицы (женщина, тело, еда), образующей ритуал чистого насилия. Теоретической базой служат идеи Р. Жирара, М.М. Бахтина, Р.У. Коннелл, а также элементы православной тринитарной и евхаристической мысли. Сцена пира в рассказе анализируется как пародия на Евхаристию, в результате которой ритуал, призванный соединять с сакральным, оборачивается смертью. Воскресение, заявленное именем героини, не наступает. Сорокин, сохраняя внешние формы сакрального, меняет их содержание, порождая ложное священное и отсутствие спасения. Результаты применимы для изучения поэтики писателя и механизмов профанации в постмодернистской литературе. Статья адресована специалистам по современной русской литературе, гендерным исследованиям и религиозно-философскому анализу.

Ключевые слова: **В. Сорокин, «Настя», анти-троица, пародия на Евхаристию, телесность, гендер**

Рассказ Владимира Сорокина «Настя» входит в сборник «Пир» и занимает в нём особое место. Сюжет рассказа сводится к одному событию: шестнадцатилетняя Настя Саблина, единственная дочь помещика, в день своего рождения оказывается зажаренной в русской печи и поданной гостям на овальном блюде. Событие это подаётся Сорокиным не как спонтанный акт насилия, но как тщательно организованный ритуал, в котором участвуют отец, мать, семейный священник, близкие друзья дома и прислуга. Каждый из участников выполняет отведённую ему роль, и каждый вносит свой вклад в превращение живой девушки в жаркое.

Имя героини Анастасия (от греч. ἀνάστασις – «воскресение») задаёт главную смысловую ось рассказа. В православной традиции это имя связано с идеей преодоления смерти, с обетованием вечной жизни. Сорокин выстраивает повествование таким образом, что от этого обетования не остаётся ничего. Настя не воскресает. Её тело съедено, переварено, выделено с калом, а единственными «остатками» её присутствия в мире оказываются две бесплотные формы: призрачное лицо, составленное из восьми бессмысленных слогов, выложенных гвоздями, и чёрная жемчужина, извлечённая сорокой из материнских экскрементов и отражающая «чёрный мир» [1]. Воскресение замещается экскрецией – такова общая логика сорокинской инверсии.

Центральным механизмом этой инверсии выступает то, что мы определяем как анти-троицу. В православном тринитарном богословии три ипостаси – Отец, Сын и Святой Дух – пребывают в отношении взаимной любви и взаимопроникновения, их единство есть единство жизни, вечного обмена бытием. Сорокин выстраивает подобную структуру, одновременно возлагая на Настю три идентичности: *женщина*, *тело* и *еда*, которые не сменяют друг друга во времени, а сосуществуют, взаимно усиливая друг друга. Женская идентичность определяет её как жертву насилия, телесная – как объект, на который это насилие непосредственно направлено, пищевая окончательно определяет её как не-человека. Сорокин переписывает тринитарную логику в профаническом виде.

Актуальность настоящего исследования определяется тем, что оно открывает возможность анализа религиозного измерения насилия. В существующих работах насилие повсеместно признаётся одной из центральных тем творчества Сорокина. Большинство исследований, посвящённых этой проблеме, рассматривают её в рамках постмодернизма, анализируя сорокинскую деконструкцию советского дискурса и идеологическую критику. М. Липовецкий при анализе произведений Сорокина предложил концепцию «карнализации» для описания превращения дискурса в телесные процессы [2]. П. Дойчманн на материале «Месяца в Дахау» раскрыл связь между едой и насилием [3]. Отдельные исследования затрагивают женскую проблематику у Сорокина (М. Смирнова), однако они сосредоточены на вопросе передачи женского голоса мужским автором [4, с. 229]. Рассказ «Настя» предоставляет пространство для совмещения трёх перспектив: тела, еды и гендера в рамках одного текста.

Цель настоящего исследования – выявить структуру анти-троицы в рассказе «Настя» и показать, каким образом Сорокин профанически выстраивает новую троицу.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

1) проанализировать три идентичности, одновременно возложенные на Настю: гендерную, телесную и пищевую, и раскрыть механизм их взаимодействия, образующий структуру насилия;

2) рассмотреть пищевую идентичность Насти как пародию на Евхаристию, которая выступает прямым контраргументом к тринитарному догмату;

3) опираясь на концепцию «насилия и священного» Рене Жирара, выявить фундаментальное различие между традиционным жертвоприношением, в котором насилие трансформируется в сакральный порядок, и сорокинским ритуалом, в котором священное подвергается насильственной профанации и эстетизации.

Научная новизна работы заключается в том, что впервые три исследовательские перспективы – тело, еда и гендер – рассматриваются в богословской рамке, что открывает возможность целостного прочтения сорокинской поэтики насилия.

Теоретическая значимость работы состоит в разработке концепта анти-троицы, который может быть применён к анализу других текстов Сорокина и, шире – к исследованию механизмов профанации сакрального в постмодернистской литературе. Сопряжение жираровской теории насилия с православным богословским анализом на социологическом уровне открывает перспективу междисциплинарного подхода к изучению сорокинской поэтики.

Практическая значимость работы состоит в том, что предложенный концепт анти-троицы может служить аналитическим инструментом для интерпретации других текстов Сорокина, а также применяться для осмысления сложных проблем, возникающих на стыке различных проблематик в современной прозе.

Методологическую основу исследования составили теория «насилия и священного» Рене Жирара, раскрывающая механизм превращения коллективного насилия в сакральный дискурс; концепция «гротескного тела» и пира М.М. Бахтина, разработанная в его книге о Рабле, а также теория маскулинности Р.У. Коннелл и связанные с ней гендерные исследования, которые дают инструментарий для анализа трёх измерений текста и позволяют осмыслить сорокинское троичное построение. Тринитарное богословие и евхаристическое действо в православной традиции послужили богословским обоснованием для сорокинской троицы.

В рассказе «Настя» празднование шестнадцатилетия героини превращается в ритуал, в ходе которого Настю зажаривают в печи, а её тело подают гостям в качестве главного блюда. Первая половина повествования выдержана в идиллической тональности: семья в радостном ожидании готовится к торжеству. Однако перед самым началом застолья Сорокин резко переводит действие в гротескный регистр: Настю раздевают, привязывают к железной лопате и отправляют в печь. Настя кричит и бьётся в печи, тогда как сидящие за столом гости не только остаются безучастными, но, напротив, с нетерпением ожидают блюда. День рождения превращается в каннибальский ритуал: тело девушки расчленяется и поедается, а привычные семейно-этические нормы разрушаются. Существенно, что страдания Насти разворачиваются не в скрытом от глаз пространстве, а открыто, на виду у всех собравшихся: её крик звучит одновременно со смехом пирующих, и это соседство создаёт резкий контраст. Настя не совершила никакого проступка, она попадает на стол лишь потому, что является дочерью своего отца. По правилам так и должно быть.

Три идентичности, которые Сорокин возлагает на Настю, не существуют отдельно друг от друга, они взаимосвязаны и усиливают друг друга. Рассмотрим каждую из них.

Первая – женщина как адресат патриархального насилия. Женская идентичность Насти с самого начала определяет её положение жертвы. В патриархальной логике, которую воспроизводит текст, на стол попадает именно дочь, а не сын. Друг отца Мамут с нетерпением ждёт, когда зажарят и его дочь Арину, – это означает, что подобные события давно стали нормой в мире рассказа. Реплика отца «Имею право!» прямо провозглашает абсолютную власть патриархального порядка в семье [1]. Наиболее отчётливо эта логика выражена в сцене, предшествующей помещению Насти в печь. Отец задаёт ей череду вопросов, и она на всё отвечает согласием:

— Ты сильная?
— Я сильная, рара.
— Ты хочешь?
— Я хочу.
— Ты сможешь?
— Я смогу.
— Ты преодолеешь?
— Я преодолею [1].

А когда Настю отправляют в печь, отец спрашивает: «Цепи не давят?» – эти реплики облечены в форму отцовской заботы, однако в момент, когда решается вопрос жизни и смерти, отец обращает внимание лишь на совершенно незначительные детали [1]. Именно это с особой силой обнажает контроль власти над телом. Настино «я хочу» – не выражение её собственного желания, а формула согласия, требуемая патриархальной системой. Внешне Насте предоставлен выбор, в действительности она не может сказать «нет». Весь ритуал от начала до конца демонстрирует верховную власть отца. То, что родители и гости делают с телом Насти, – не столько поедание, сколько празднование отцовской победы. Не менее показательно и использование отцом слова «любовь». На вопрос гостя о мотивах он отвечает: «Я зажарил свою дочь, Дмитрий Андреевич, из любви к ней» [1]. Любовь здесь – лишь благовидная оболочка, инструмент, с помощью которого патриархальная власть легитимирует насилие.

В рассказе последовательно акцентируются гендерные признаки Насти. «Холодный нож вошел в лобок, как в белое масло»; «мать Саблина положила грудь на тарелку и подала мужу»; «отец Андрей взялся за одно колено, Саблин – за другое. Потянули, кряхтя… ноги разошлись и развалились, брызгая соком»; «коричневый сок хлынул на блюдо» [1]. Эти описания половых органов несут в себе оттенок сексуального насилия и напрямую демонстрируют подчинённое положение Насти как женского индивида перед лицом сексуального насилия. Коннелл подчёркивает роль насилия в конструировании маскулинности: с одной стороны, «многие представители привилегированных групп используют насилие для поддержания своего господства», с другой – «насилие приобретает важное значение в гендерной политике мужчин» [5, с. 83]. Унижение тела в рассказе неразрывно связано с критикой гендерной политики. Поедание тела Насти, отпиливание рук Арины, публичное домогательство госпожи Саблиной – эти три формы насилия соответствуют трём способам циркуляции власти между мужчинами в патриархальной системе: уничтожение дочери, обмен дочерью и господство над женой. Участники этих действий через совместное распоряжение насильственным господством над женскими телами образуют сообщество соучастников, внутри которого распределяется и утверждается власть.

Особого внимания заслуживает фигура матери. Её траектория в рассказе представляет собой постепенное превращение из сопротивляющейся в соучастницу. В начале застолья она отказывается есть: «Нет, не могу привыкнуть. Это выше моих сил» [1]. Однако после пощёчины, полученной от мужа, и коллективного давления гостей, она не только начинает есть, но и берёт на себя роль распределяющей – вырезает куски для сидящих за столом. Это указывает на сложный выбор, перед которым оказывается женщина в патриархальном порядке: не простое сопротивление или подчинение, а либо уничтожение в качестве жертвы, либо участие в воспроизводстве насилия в качестве соучастницы. Кульминацией её перехода на сторону насилия становится поедание языка дочери. Язык – орган речи, и то, что его проглатывает именно мать, означает: женская речь не просто подавляется, но в буквальном смысле поглощается. Теория Коннелл позволяет увидеть в этой сцене ключевую роль женского соучастия в воспроизводстве патриархального порядка: мать, первоначально сопротивлявшаяся, в итоге принимает правила насилия и становится их частью.

Мать олицетворяет женское соучастие внутри семьи, тогда как образ Арины указывает на межпоколенческую передачу насилия: следующая жертва – Арина будет зажарена через два месяца. В финале рассказа ей отпиливают руки в качестве условия помолвки с отцом Андреем. Отпиливание рук несёт тот же смысл, что и поедание: женское тело – это имущество, которое можно делить на части, отчуждать и передавать из рук одного мужчины в руки другого. Арина – ещё одна Настя, ещё одна жертва. Сходство их судеб превращает сексуальное насилие в распространённое явление, а не единичный случай.

Вторая – тело как объект страдания. Превращение тела Насти представляет собой динамический процесс. Живой человек постепенно расчленяется, превращаясь в пищу, и этот процесс проходит четыре стадии. Первая стадия – обнажение. Перед тем, как отправить Настю в печь, её раздевают, и она остаётся обнажённой посреди двора. Обнажение вырывает тело из приватного пространства и перемещает его в пространство ритуальное, выставляя под коллективный взгляд. Вторая стадия – приковывание. Настю укладывают на спину на железную лопату и привязывают цепями. С этого момента тело перестаёт быть субъектом движения, оно фиксируется и превращается в объект, ожидающий обработки. Третья стадия – запекание. Лопату задвигают в печь, и тело подвергается воздействию жара. Четвёртая стадия – расчленение. Запечённое тело выносят к столу и разделяют между гостями.

Каждый из перечисленных этапов находит соответствие в христианской агиографии: обнажение святого перед казнью, привязывание к орудию пытки, сожжение, раздробление мощей – все эти мотивы присутствуют в житийной литературе. Однако между агиографическим страданием и страданием Насти существует фундаментальное различие. Мученик принимает страдание за веру, и это есть путь к вечной жизни. Телесная боль в агиографии осмысляется как подражание Христу и, следовательно, как путь к спасению. В «Насте» страдание не имеет отношения к спасению, это чистая и обнажённая боль.

Сопоставление сцены в печи с евангельским повествованием о страстях Христовых делает это различие особенно отчётливым. Христос на кресте произносит слова молитвы. Настя в печи издаёт крик, который довольно быстро переходит в нечленораздельный хрип. В сакральном нарративе – Слово, в сорокинском тексте – утрата языка и чистая физиологическая природа. Единственный комментарий, сопровождающий её смерть, исходит от повара Савелия: «Это душа с тела вон уходит» [1]. В христианской традиции смерть есть разделение души и тела, и этот момент, как правило, освидетельствуется священником, который наделяет его религиозным смыслом. Однако в «Насте» отец Андрей сидит за столом в ожидании блюда, а о смерти Насти у печи возвещает тот, кто отвечал за превращение живого человека в пищу. Повар занимает место священника и произносит эти слова будничным тоном, словно уход души и готовность мяса суть явления одного порядка.

Концепция гротескного тела Бахтина даёт контрастный фон для анализа. У Бахтина акты материально-телесного низа: еда, пищеварение, испражнение – представляют собой центральные звенья жизненного круговорота. Раблезианское гротескное тело открыто: поглощая пищу, оно вбирает мир в себя; выделяя и умирая, оно само поглощается миром. Смерть включена в цикл жизни и становится моментом обновления. Однако у Рабле тело всегда остаётся поедающим субъектом, но не поедаемым объектом. Сорокин же превращает тело в саму пищу. Тело Насти заперто в печи, и её путь от жизни к смерти однонаправлен. В этом оно, казалось бы, сближается с нововременным закрытым телом, о котором Бахтин пишет: «смерть здесь – только смерть, она никогда не совпадает с рождением, старость оторвана от юности; удары просто поражают данное тело и ничему не помогают родиться» [6, с. 345–346]. Однако в финале тело Насти разрезают, раздают гостям и поглощают – его индивидуальные границы насильственно взламываются. Раблезианское тело поеданием побеждает смерть; сорокинское тело само становится едой и в этом качестве полностью уничтожается. От Насти после поедания остаётся лишь чёрная жемчужина в испражнениях. Смерть оказывается конечной точкой, за которой бытие утрачивается.

Третья – еда как результат овеществления. Еда представляет собой финальную стадию превращения Насти. Этот переход прежде всего проявляется в языке. В начале рассказа она – «именинница», «дочь», «русская красавица». Затем её последовательно называют «жаркое», «мясо», «новоиспечённая» [1]. Смена номинаций фиксирует онтологическое понижение Насти: от субъекта-человека она низводится к объекту-пище.

У Бахтина еда, пищеварение и испражнение являются центральными звеньями жизненного круговорота, а пир – это торжество жизни над смертью. В «Насте» эти элементы сохраняют свою форму, но их функция полностью переворачивается. Распределение тела-пищи организовано как ритуал заказа. Гости по очереди обращаются к матери с просьбами: «левую грудь», «окорок», «плечо и предплечье», «восхолмие Венеры» [1]. О человеке говорят как о скоте, тело расчленяется на отдельные органы. В этот момент Настя больше не обладает человеческой ценностью – она имеет ценность только как еда. Кулинарный язык, применённый к человеку, производит эффект отстранения.

Сопоставление с платоновским «Пиром» не менее значимо. У Платона Диотима описывает «лестницу эроса»: человек начинает с любви к одному конкретному прекрасному телу, затем поднимается всё выше и в конце концов достигает созерцания самого прекрасного. Тело является лишь исходной точкой, а направление эроса идёт от телесного к духовному, от единичного к всеобщему. В «Насте» структура платоновского пира полностью сохранена: ритуальное заклание предшествует философской беседе, но направление эроса полностью перевёрнуто. Платоновское тело служит началом пути к духу, тело Насти оказывается конечной точкой. Её тело «любят»: разглядывают, восхищаются изяществом её рёбер, превозносят его, а затем съедают. «Любовь» выступает здесь не как стремление к истине, а как риторика, легитимирующая убийство. У Платона философский диалог замещает телесное потребление, участники пира, беседуя об эросе, отказываются от вина. У Сорокина философский диалог сопровождает телесное потребление: гости обсуждают Ницше, поедая человека. Дух служит не приближению к вечному, а оправданию уничтожения тела. Платоновское восхождение оборачивается нисхождением, путь эроса от бессмертия становится путём к пищеварению.

Рассмотренные три идентичности сосуществуют одновременно и взаимно влияют друг на друга. Женская идентичность выступает условием возможности двух других: именно потому, что Настя – женщина в патриархальной системе, её тело может быть определено как объект, открытый для насилия, а затем – как пригодный для превращения в пищу. Телесная идентичность является непосредственным объектом насилия и одновременно обеспечивает материальную основу для перехода к пищевой стадии. Поедание создаёт особого рода сообщество: все сидящие за столом становятся соучастниками. Таким образом, три идентичности образуют новую троицу: женская идентичность определяет, кто может быть принесён в жертву, телесная позволяет насилию осуществиться, пищевая окончательно поглощает насилие. Эти три идентичности взаимно обусловлены и не могут быть разделены.

Сорокин не ограничивается тем, что превращает тело Насти в пищу, он выстраивает всю сцену поедания как последовательную инверсию православного обряда. Ни один из ключевых элементов Евхаристии не отбрасывается: каждый из них сохраняется, а затем переворачивается.

Первый инвертированный элемент – учредительное слово. На Тайной вечере Христос произносит: «Сие есть Тело Моё, за вас ломимое» (Кор. 11:24). Говорящий и жертва здесь совпадают: Христос говорит от первого лица и добровольно отдаёт себя верующим. В «Насте» отец произносит иные слова: «Это моя дочь» [1]. Говорящий и жертва разделены: говорит не тот, кого приносят в жертву, а тот, кто приносит. Затем отец добавляет: «Есть свою дочь – божественно» [1]. Предикат «божественно», в христианском контексте неотделимый от идеи самопожертвования, здесь прилагается к акту поедания человека.

Второй элемент – пресуществление. Центральное положение православной литургии состоит в том, что хлеб и вино после освящения претерпевают пресуществление: их сущность становится Телом и Кровью Христа, тогда как внешние, чувственно воспринимаемые свойства остаются неизменными. Хлеб по-прежнему выглядит как хлеб, но Церковь верует, что по своей сущности это уже Тело Христово. В «Насте» Настя входит в печь живым человеком, а выходит из неё жарким: её сущность превратилась из «человека» в «пищу». Изменилось не то, как она выглядит, а то, чем она является по своей сути. Здесь повар занимает место священника, печь – место алтаря, а трёхчасовой жар – место бла-

годати Святого Духа. Отец называет запечённую Настю «новоиспечённая» – это слово означает одновременно «только что испечённая» и «новоявленная», так что кулинарная завершённость и онтологическое превращение совмещаются в одном слове.

Третий элемент – причастие. Верующие в Евхаристии причащаются от одного хлеба и одной чаши, и смысл этого действия двойной: во-первых, каждый лично соединяется со Христом, во-вторых, все причащающиеся соединяются друг с другом, становясь единым телом – Церковью. В «Насте» гости совместно вкушают тело Насти, и эта форма полностью соответствует евхаристическому причащению, однако содержание полностью изменено. Евхаристия созидает церковную общину, поедание Насти созидает сообщество соучастников. Отец Андрей тоже сидит за столом: он не совершает литургию, а требует себе «голову» Насти. В евхаристическом богословии Христос именуется «главой» Церкви, а священник как совершитель таинства представляет Христа. Здесь же священник требует голову жертвы – Христос как Глава низлагается и съедается, и совершает это именно тот, кто призван Его представлять. Этот жест переворачивает всю евхаристическую структуру: Христа сводят с места Главы и поедают.

Наконец, эсхатологический исход Евхаристии полностью перевёрнут. Христос обещает: «Ядущий Мою Плоть и пиющий Мою Кровь имеет жизнь вечную, и Я воскрешу его в последний день» (Ин. 6:54). Конечная цель Евхаристии – воскресение и жизнь будущего века. В «Насте» чёрная жемчужина, подаренная священником, проходит сквозь тело Насти, сквозь печь, сквозь желудки гостей и в финале выходит наружу вместе с калом. Воскресение, заявленное именем героини, оборачивается экскрецией.

Стержнем «Насти» является кощунственное переписывание православного тринитарного догмата. Три божественные ипостаси соединены любовью, и их единство есть жизнь. Сорокин замещает три ипостаси тремя идентичностями: женщина, тело, еда, которые соединены насилием, и их единство есть смерть. В «Насте» женская идентичность определяет Настю как объект, предназначенный для жертвоприношения, телесная позволяет насилию осуществиться, пищевая окончательно поглощает насилие. Эти три идентичности не принадлежат трём разным людям и не сменяют друг друга во времени – они одновременно возложены на одного человека и не могут быть разделены. Уже сама эта структура отсылает к ипостасным отношениям Троицы. Что ещё важнее, текст показывает, что параллель между тремя идентичностями и тремя ипостасями не привнесена извне, а изначально заложена в самом тексте. Сорокин сохраняет структурную оболочку Троицы, но заменяет внутритроичную любовь и взаимообмен жизнью насилием и смертью. Форма остаётся неприкосновенной, содержание подменяется противоположным.

Тем самым Сорокин завершает свой ответ европейской традиции «Пира». Платоновский пир восходит от тела к истине, бахтинский пир побеждает смерть в круговороте еды и испражнений, евангельский пир дарует вечную жизнь через хлеб и вино. Сорокинский пир сохраняет все формы, но лишает их всякого смысла. Когда пир заканчивается, девушка по имени «Воскресение» не воскресает. Остаётся лишь чёрная жемчужина, поднявшаяся из испражнений и отражающая чёрный мир.

Таким образом, поставленная в работе цель достигнута, сформулированные задачи решены, научная новизна обоснована. Дальнейшие исследования могут быть направлены на применение концепта анти-троицы к другим текстам Сорокина, а также на изучение взаимосвязи насилия и религиозной обрядности в постмодернистской литературе. Статья адресована специалистам в области современной русской литературы, гендерных исследований и религиозно-философского анализа художественного текста.

Библиографический список

1. Сорокин В.Г. *Настя*. Available at: https://vladimirsorokin.org/texts/nastja.shtml
2. Липовецкий М. *Сорокин-троп: карнализация*. Available at: https://nlobooks.ru/article/10666/
3. Deutschmann P. Dialog der Texte und Folter: Vladimir Sorokins «Mesjac v Dachau». *Romantik – Moderne – Postmoderne*: Beiträge zum ersten Kolloquium des Jungen Forums Slavistische Literaturwissenschaft. Frankfurt am Main, 1998: 324–351.
4. Смирнова М.В. Две Марины (по роману В. Сорокина «Тридцатая любовь Марины»). *Вестник Пермского университета*. Серия: Российская и зарубежная филология. 2012; № 1 (17): 227–231.
5. Connell R.W. *Masculinities.* California: University of California Press, 2005.
6. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва: Языки славянских культур, 2010; Т. 4 (2): 7–504.

References

1. Sorokin V.G. *Nastya*. Available at: https://vladimirsorokin.org/texts/nastja.shtml
2. Lipoveckij M. *Sorokin-trop: karnalizaciya*. Available at: https://nlobooks.ru/article/10666/
3. Deutschmann P. Dialog der Texte und Folter: Vladimir Sorokins «Mesjac v Dachau». *Romantik – Moderne – Postmoderne*: Beiträge zum ersten Kolloquium des Jungen Forums Slavistische Literaturwissenschaft. Frankfurt am Main, 1998: 324-351.
4. Smirnova M.V. Dve Mariny (po romanu V. Sorokina «Tridcataya lyubov' Mariny»). *Vestnik Permskogo universiteta*. Seriya: Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya. 2012; № 1 (17): 227-231.
5. Connell R.W. *Masculinities.* California: University of California Press, 2005.
6. Bahtin M.M. Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Renessansa. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2010; T. 4 (2): 7-504.

Статья поступила в редакцию 10.06.26

УДК 81'374 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-325-329

Wu Meng, *PhD in Philology, Lecturer, Southeast University (Nanjing, China), E-mail: njuwm@mail.ru*

COMPARATIVE LEXICOGRAPHY OF RUSSIA AND CHINA: CONTEMPORARY RESEARCH, PROBLEMS AND DIRECTIONS OF DEVELOPMENT. The article examines contemporary research, key problems and prospects for the development of comparative lexicography in Russia and China. The relevance of the topic is determined by the expansion of Russian-Chinese linguistic, educational and intercultural contacts, as well as by the need to improve bilingual dictionaries. Particular attention is paid to the differences between Russian and Chinese lexicographic traditions: the Russian tradition is oriented toward the systematic description of the word, including its grammatical, stylistic and semantic characteristics, whereas the Chinese tradition is largely shaped by the hieroglyphic writing system, the graphic-semantic structure of the character and the morphemic nature of the Chinese word. The article analyzes problems of equivalence, the rendering of culturally marked vocabulary, description of phraseological units, pragmatic information, neologisms and Internet-related lexical units. The necessity of moving from the "word – translation" model to a comprehensive model of lexicographic description is substantiated. Such a model includes translation, definition, stylistic labels, pragmatic commentary, typical contexts and linguocultural explanation.

Keywords: **comparative lexicography, Russian-Chinese lexicography, Chinese-Russian dictionary, culturally marked vocabulary, lexicographic description**

У Мэн*, PhD, преп., Юго-восточный университет, г. Нанкин, E-mail: njuwm@mail.ru*

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ РОССИИ И КИТАЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, ПРОБЛЕМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ

В статье рассматриваются современные исследования, основные проблемы и перспективы развития сравнительной лексикографии России и Китая. Актуальность темы обусловлена расширением русско-китайских языковых, образовательных и межкультурных контактов, а также необходимостью совершенствования двуязычных словарей. Особое внимание уделяется различиям между российской и китайской лексикографическими традициями: российская традиция ориентирована на системное описание слова, его грамматических, стилистических и семантических характеристик, тогда как китайская традиция во многом определяется иероглифической системой письма, графико-семантической структурой знака и морфемной природой китайского слова. В статье

анализируются проблемы эквивалентности, передачи культурно-маркированной лексики, описания фразеологизмов, прагматической информации, неологизмов и интернет-единиц. Обосновывается необходимость перехода от модели «слово – перевод» к комплексной модели словарного описания, включающей перевод, толкование, стилистические пометы, прагматический комментарий, типичные контексты и лингвокультурологическое пояснение.

Ключевые слова: **сравнительная лексикография, русско-китайская лексикография, китайско-русский словарь, культурно-маркированная лексика, лексикографическое описание**

Работа выполнена при финансовой поддержке Молодежного проекта Национального фонда общественных наук Китая (№ 22CYY054) и Молодежного проекта Фонда общественных наук провинции Цзянсу (№ 22YYC007)

Актуальность исследования определяется возрастающей значимостью русско-китайского языкового взаимодействия, расширением образовательных, научных, переводческих и межкультурных контактов между Россией и Китаем, а также необходимостью совершенствования двуязычных лексикографических ресурсов. В современной лингвистике словарь рассматривается не только как средство фиксации лексического состава языка, но и как инструмент описания семантики, прагматики, культурной специфики и особенностей речевого употребления слова. В этом отношении сравнительное изучение российской и китайской лексикографических традиций приобретает особую значимость, поскольку русский и китайский языки существенно различаются по типологическим, грамматическим, семантическим и культурным параметрам.

Особую сложность в русско-китайской и китайско-русской лексикографии представляет описание безэквивалентной и культурно-маркированной лексики. Так, русские лексемы *тоска, душа, интеллигенция, дача, авось* не всегда имеют прямые соответствия в китайском языке и требуют расширенного семантического, прагматического и лингвокультурологического комментария. Аналогичным образом китайские понятия *гуаньси* (关系), *мяньцзы* (面子), *ли* (礼), *хэсе* (和谐), а также наименования культурных реалий, например, *Чуньцзе* (春节), при переводе на русский язык нуждаются не только в подборе формального эквивалента, но и в объяснении их социокультурного содержания, условий употребления и коммуникативной функции. Это показывает, что современная сравнительная лексикография должна выходить за рамки модели «слово – перевод» и учитывать значение, употребление, стилистическую характеристику, культурный фон и типичные контексты функционирования лексической единицы.

Целью данного исследования является выявление основных особенностей, проблем и направлений развития сравнительной лексикографии России и Китая в контексте современных лингвистических, переводческих и межкультурных задач.

Объектом исследования выступают российская и китайская лексикографические традиции в их современном научном и практическом развитии. Предметом исследования являются принципы описания лексических единиц в российских и китайских словарях, а также проблемы их сопоставления в русско-китайской и китайско-русской лексикографии.

Задачи исследования: рассмотреть теоретические основания сравнительной лексикографии, охарактеризовать основные направления развития российской и китайской лексикографических традиций, выявить трудности описания семантики, прагматики и культурно-маркированной лексики, а также определить перспективные пути совершенствования двуязычных словарей.

Методологическую основу исследования составляют сравнительно-сопоставительный подход, лексикографический анализ, семантический анализ, элементы лингвокультурологического и прагматического анализа. Сравнительно-сопоставительный подход позволяет выявить общие и отличительные черты российской и китайской лексикографических традиций; лексикографический анализ направлен на изучение структуры словарной статьи, способов толкования и подбора эквивалентов; семантический анализ используется для рассмотрения смысловой структуры лексических единиц; лингвокультурологический и прагматический анализ позволяют учитывать культурный компонент значения и особенности употребления слова в конкретной коммуникативной ситуации.

Научная новизна исследования заключается в рассмотрении сравнительной лексикографии России и Китая не только как области двуязычного перевода, но и как самостоятельного направления лингвистического анализа, связанного с описанием национально-специфической семантики, культурных коннотаций и прагматических характеристик лексических единиц. В работе акцентируется необходимость комплексного лексикографического описания, при котором русские и китайские слова рассматриваются с учетом их системных, коммуникативных и культурных параметров.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении подходов к изучению русско-китайской и китайско-русской лексикографии в рамках современной лингвистики. Материалы исследования могут способствовать дальнейшему развитию представлений о соотношении значения, перевода, культурного комментария и прагматической информации в двуязычном словаре.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов при составлении и редактировании русско-китайских и китайско-русских словарей, разработке учебных лексикографических материалов, преподавании русского языка китайским студентам и китайского языка русскоязычным учащимся, а также в переводческой практике и межкультурной коммуникации. Особое значение результаты исследования имеют для создания словарей нового типа, ориентированных не только на перевод слова, но и на объяснение его употребления, стилистической окраски и культурного содержания.

Сравнительная лексикография в современной лингвистике рассматривается как направление, находящееся на пересечении лексикологии, семантики, переводоведения, лингвокультурологии и межкультурной коммуникации. Ее задача состоит не только в сопоставлении словарей разных языков, но и в выявлении различий в принципах отбора словника, построения словарной статьи, толкования значения, передачи стилистической окраски, грамматической информации, прагматических характеристик и культурного фона слова.

В исследованиях последних лет подчеркивается, что лексикография все более ориентируется на реальные потребности пользователя. И.А. Воронцова и П.А. Воронцов отмечают, что развитие современной лексикографической практики определяется изменениями в общественной жизни, трансформацией пользовательских привычек и развитием цифровых технологий [1]. Для русско-китайской и китайско-русской лексикографии это особенно существенно, поскольку пользователь нуждается не только в переводном эквиваленте, но и в сведениях о сочетаемости, сфере употребления и культурной маркированности слова.

Исторический аспект данной проблемы подробно рассматривается в работе Чэнь Юйцюн, посвященной составлению китайско-русских словарей в России и Китае. Исследователь показывает, что принципы отбора лексики в двуязычные словари зависели от научных, образовательных и социально-политических условий соответствующего периода [2]. Следовательно, словарь отражает не только состояние языка, но и модель адресата, для которого он создается.

Для сопоставительной лексикографии ключевой остается задача выбора словарного материала: Чэнь Юйцюн связывает качество китайско-русского словаря с тем, какие именно единицы включены в словник [3]. И такая зависимость особенно заметна, когда русскую лексему «авось» лишь приблизительно соотносят с китайскими сочетаниями *е сюй* (也许) либо *шоубудин* (说不定), поскольку подобная передача не охватывает модально-прагматический компонент, выражающий надежду на благоприятное разрешение ситуации при отсутствии достаточных оснований.

Немалое значение принадлежит также арсеналу лексикографических маркировок: в одной из своих работ Чэнь Юйцюн анализирует различия в маркировании грамматических, терминологических, стилистических, эмоционально-экспрессивных и хронологических пометок, применяемых в китайско-русских словарях, издаваемых как в России, так и в Китае [4]. Соответствующее исследование приобретает повышенную актуальность при описании современной лексики: лексемы «фейк», «хайп», «удаленка», «краш» из русского языка наряду с китайскими интернет-лексическими единицами *танпин* (躺平), *нэйцзюань* (内卷), *пофан* (破防) требуют указания их принадлежности к сфере разговорной речи, молодежному арго, медийному или интернет-дискурсу.

Собственные сложности в лексикографическом моделировании возникают из типологических различий между русским и китайским языками: анализируя в своем исследовании соотношение китайского словаря рифм и русского орфоэпического справочника, Ли Лин подчеркивает фундаментальное обстоятельство: китайская иероглифическая письменность не воспроизводит звуковой облик слова столь прямолинейно, как алфавитная система русской графики [5]. Вследствие такого различия в китайской лексикографической практике первостепенную роль играют сам иероглиф, его прочтение, тональные характеристики и взаимосвязь графических и семантических элементов; так, иероглиф *вэнь* (文) актуализирует свой семантический потенциал, развертываясь в составе словообразовательных комплексов *вэньхуа* (文化) со значением «культура», *вэньсюэ* (文学) – «литература», *вэньмин* (文明) – «цивилизация».

Особую значимость приобретает характеристика онимов и культурно-маркированных единиц: Гао Яньцзюнь убедительно демонстрирует: русско-китайские словари, опубликованные в Российской Федерации и Китае, различаются в основаниях отбора и способах передачи географических наименований [6], чем выявляется ненейтральный статус топонимов в двуязычном лексикографическом источнике, поскольку они соотносятся с нормой транскрибирования, практикой исторического употребления и степенью культурной опознаваемости; сходные осложнения обнаруживаются и при лексикографировании таких реалий, как *дача, самовар, Масленица, Чуньцзе* (春节)*, хунбао* (红包).

Фразеологический пласт еще рельефнее раскрывает недостаточность схемы «слово – перевод»: Лю Ди и Мэн Фаньхун, исследуя русско-китайские фразеологические словари, указывают: русские устойчивые обороты обычно передаются посредством толкования, подбора китайского соответствия либо совмещения эквивалента с пояснением [7]; так, сочетание *бить баклуши* не исчерпывается передачей в значении «бездельничать», так как словарная статья должна фиксировать и разговорный регистр, и лежащую в его основе образность.

Таким образом, теоретические основания сравнительной лексикографии России и Китая включают анализ словника, структуры словарной статьи, си-

стемы помет, способов передачи значения, грамматической и прагматической информации, а также культурологического комментария. При описании русской лексемы *тоска* недостаточно указать китайские соответствия *ююй* (忧郁), *кумэнь* (苦闷), *сынянь* (思念), поскольку каждое из них передает лишь отдельный смысловой компонент. Аналогично китайские понятия *гуаньси* (关系), *мяньцзы* (面子), *ли* (礼) требуют не буквального перевода, а комплексного лингвокультурологического описания.

Следовательно, сравнительная русско-китайская лексикография должна развиваться от модели «слово – перевод» к модели комплексного описания, включающей семантический, грамматический, прагматический, стилистический и культурологический параметры.

Российская лексикографическая традиция отличается устойчивой академической основой и развитой системой словарных жанров. В ее рамках сформировались толковые, этимологические, фразеологические, словообразовательные, орфографические, орфоэпические, терминологические и учебные словари. Для российской лексикографии характерно стремление к системному описанию слова: фиксируются не только его значение, но и грамматические признаки, стилистическая окраска, сочетаемость, сфера употребления и нормативный статус. Именно поэтому российская традиция представляет важную теоретическую базу для русско-китайской сравнительной лексикографии.

В современных условиях данная традиция существенно обновляется под влиянием цифровизации и изменения самой языковой реальности. И.М. Егоров, М.Н. Приемышева и Ю.С. Ридецкая, анализируя ресурс «Новое в русской лексике», показывают, что отечественная академическая география переходит к цифровому этапу развития, при котором новые слова и значения описываются не только в печатных словарях, но и в электронных информационно-поисковых ресурсах [8]. Это особенно важно для фиксации динамической лексики, связанной с медиа, интернет-коммуникацией, технологиями и социальной повседневностью.

Одним из наиболее заметных направлений является описание неологизмов и новых заимствований. Такие слова, как *дедлайн, фейк, хайп, блогер, удаленка, цифровизация*, уже не воспринимаются только как случайные элементы разговорной речи. Они закрепляются в разных функциональных сферах и требуют лексикографического описания с учетом источника заимствования, степени освоенности, стилистической маркировки и типичных контекстов. Например, слово *дедлайн* в современном русском языке употребляется не только в профессиональной среде, но и в образовательной, медийной и повседневной коммуникации: *сдать работу к дедлайну, сорвать дедлайн, жесткий дедлайн*. В русско-китайском словаре его нельзя передавать только как *цзечжи цисянь* (截止期限), поскольку необходимо указать сферу употребления и коммуникативный оттенок деловой срочности.

Сходная проблема возникает при описании слова *фейк*. В учебном русско-китайском словаре его не следует переводить только как *цзя сяоси* (假消息), поскольку в современном русском медиадискурсе оно может обозначать ложную информацию, поддельный объект, сфальсифицированный контент или манипулятивный медиатекст. Поэтому более точная словарная статья должна включать несколько значений, типичные сочетания (*фейковые новости, фейковый аккаунт, распространять фейки*) и пометы, указывающие на принадлежность слова к сфере медиа и интернет-коммуникации.

Другое направление связано с развитием словарей активного типа, ориентированных не только на объяснение значения, но и на описание функционирования слова в речи. Е.А. Щеглова и Н.А. Прокофьева рассматривают «Медиасловарь ключевых слов текущего момента» как лексикографический источник нового типа, задачей которого является фиксация актуальных слов в связи с конкретными общественными, культурными и медиасобытиями [9]. Такой подход важен для сравнительной лексикографии, поскольку он позволяет показывать не изолированное значение слова, а его реальное употребление в дискурсе.

Для русско-китайской лексикографии этот принцип особенно продуктивен. Например, слово *цифровизация* формально может быть переведено как *шуцзыхуа* (数字化), однако в русских текстах оно часто употребляется в административном, образовательном и экономическом контекстах: *цифровизация образования, цифровизация государственного управления, цифровизация экономики*. Следовательно, в словарной статье необходимо указать не только перевод, но и типичные сферы употребления, устойчивые сочетания и прагматическую направленность слова.

Таким образом, современная российская лексикография развивается в направлении более гибкого, динамического и контекстно ориентированного описания лексики. Для сравнительного исследования России и Китая это имеет принципиальное значение: русско-китайский словарь должен не просто подбирать китайский эквивалент к русскому слову, а раскрывать его семантическую структуру, стилистическую маркировку, дискурсивную функцию и культурный фон. Особенно это касается новой лексики, медиаслов, заимствований и слов, активно функционирующих в общественно-политической и цифровой коммуникации.

Китайская лексикографическая традиция имеет собственную внутреннюю логику, обусловленную иероглифической системой письма, слогоморфемной природой китайского языка и особым соотношением между графической формой, звучанием и значением. Если в русской лексикографии центральной единицей описания чаще всего выступает слово как грамматически оформленная единица, то в китайской традиции значительную роль сохраняет иероглиф, который одновременно связан с графикой, чтением, морфемным значением и словообразовательным потенциалом.

Т.Л. Гурулева, анализируя особые свойства китайского слова, указывает на присущие ему целостность, членимость в потоке речи и воспроизводимый характер, причем в китайском языке соответствующие параметры обнаруживаются не так, как в системах флективного строя [10]; для лексикографической практики такая разница принципиальна, поскольку китайскую словесную единицу не во всех случаях допустимо трактовать лишь как готовый элемент словаря, ведь ее смысл нередко складывается в результате соотнесения слогоморфем. Знак *вэнь* (文) раскрывает семантику в сочетаниях *вэньхуа* (文化) ‘культура’, *вэньсюэ* (文学) ‘литература’, *вэньмин* (文明) ‘цивилизация’, *вэньцзянь* (文件) ‘документ’, поэтому при подготовке китайско-русского словаря требуется учитывать не один только перевод лексемы, но и регулярно воспроизводимые морфемно-смысловые корреляции между иероглифами.

Особенности китайской лексикографической традиции обусловлены спецификой иероглифического письма, где визуальное оформление символа выполняет не только идентификационную, но и семантическую функцию: радикалы, порядок штрихов, фонетические компоненты, способы прочтения и тональные характеристики становятся существенными для пользователя справочника, в особенности предназначенного для учебных целей. Морфемный элемент *сюэ* (学), повторяющийся в лексемах *сюэшэн* (学生) ‘обучающийся’, *сюэсяо* (学校) ‘образовательное учреждение’, *вэньсюэ* (文学) ‘художественное творчество’, формирует семантическое гнездо, соотносящееся со сферой образования и познания; соответствующая особенность определяет структуру словарных статей в китайской лексикографии, которые интегрируют данные о семантике, фонации, графическом строении и словообразовательных возможностях лексической единицы.

Для русско-китайской сравнительной лексикографии важна и обратная проблема: передача русских грамматических значений средствами китайского языка. М.А. Винокурова и А.И. Соломина показывают, что категория вида русского глагола представляет одну из наиболее сложных зон для китайской аудитории, поскольку в китайском языке отсутствует прямой морфологический аналог совершенного и несовершенного вида [11]. Это наблюдение имеет не только лингводидактическое, но и лексикографическое значение: в учебном китайско-русском или русско-китайском словаре видовые пары нельзя описывать только через перевод.

Так, пары *писать – написать, читать – прочитать, говорить – сказать* требуют специального комментария, поскольку различие между ними связано не только с лексическим значением, но и с грамматической семантикой завершенности, результативности, длительности или повторяемости действия. Китайские средства передачи аспектуальности, например, частицы *лэ* (了), *го* (过), *чжэ* (着), а также конструкции с наречиями времени и результативными компонентами, не совпадают полностью с русской видовой системой.

По отмеченной причине в словарной статье требуется фиксировать не один лишь перевод на китайский язык, но и характерные условия функционирования единицы: писать письмо – обозначение протекания действия; написать письмо – указание на достигнутый итог; китайская лексикографическая традиция сосредоточена на иероглифе как на графико-смысловой и морфемной единице, русская же соотносит описание прежде всего со словом, обладающим грамматической оформленностью и семантической завершенностью, поэтому в сопоставительном русско-китайском рассмотрении необходима специальная модель представления материала, включающая структуру иероглифа, чтение, морфемный состав, деривационные связи, грамматическую семантику и культурный фон.

Ключевое затруднение русско-китайской и китайско-русской лексикографии связано с эквивалентностью: в двуязычном словаре переводное соответствие обязано передавать не только ядерное значение лексемы, но также ее культурные, стилевые и прагматические параметры; к примеру, русское слово интеллигенция нередко соотносится с *чжиши фэньцзы* (知识分子), однако такая китайская единица выражает главным образом смысл «люди умственного труда», не воспроизводя в достаточной степени историко-культурную семантику русского слова, сопряженную с нравственным долгом, критическим отношением к действительности и особым общественным положением.

Наибольшие затруднения вызывает лексика, несущая выраженную культурную специфику: русские наименования *«дача», «самовар», «блины», «Масленица»*, как и китайские «*Чуньцзе*» (春节), «*Чжунцюцзе*» (中秋节), «*хунбао*» (红包), «*мяньцзы*» (面子), не поддаются полноценной передаче посредством краткого соответствия, поэтому словарную статью следует строить так, чтобы наряду с переводом в ней присутствовали дефиниция, пояснение культурного фона и, когда того требует материал, типовые контексты употребления; так, «дача» сводить к обозначению загородного дома некорректно, поскольку речь идет о значимом элементе русской культуры, связанном с летним досугом, огородничеством, семейным укладом и особой социальной практикой.

Указанная трудность подтверждается и новейшими работами по переводу культурно обусловленной лексики: Жань Тянь, рассматривая русскую передачу культурно специфичных единиц Гражданского кодекса Китайской Народной Республики, акцентирует необходимость учитывать при их интерпретации не одно лишь языковое содержание, но также правовые, культурные и когнитивные расхождения между исходной и принимающей традициями [12]; тот же принцип сохраняет силу и в лексикографическом описании, где недостаточно зафиксиро-

вать эквивалент, поскольку требуется раскрыть понятийную организацию слова, в особенности если за ним стоит национально окрашенная правовая, социальная либо этикетная норма.

Прагматический аспект обнаруживает существенные различия: обращающиеся в русском общении к парадигме *«ты»/«вы»* не находят полного соответствия в китайских эквивалентах «*ни*» (你) и «*нин*» (您), поскольку механизм выбора русской формы подчиняется множественным факторам: возрастная дифференциация участников диалога, социальная иерархия, глубина взаимного знакомства, контекстная принадлежность к официальному либо неформальному взаимодействию, психологический настрой говорящего – тогда как китайское «*нин*» (您), хотя и кодирует почтительность, развертывается в совершенно других коммуникативных условиях, в других правилах речевого поведения. Лексикографическое описание местоимений не ограничивается предоставлением однозначного перевода, но требует развернутой характеристики речевых контекстов, в которых та или иная форма становится уместной и функционально адекватной.

Особую трудность создает фиксация новейшей лексики и сетевых единиц: русские номинации *краш, зашквар, донатить*, а также китайские *танпин* (躺平), *нэйцзюань* (内卷), *пофан* (破防) резко зависят от коммуникативной среды, а их семантика складывается внутри молодежного общения, интернет-дискурса и медиапространства, поэтому буквальная передача смысла нередко оказывается неполной; так, *нэйцзюань* (内卷), формально соотносимый с «внутренней конкуренцией», в актуальном китайском употреблении выражает еще и переживание изматывающей гонки, бессодержательного соперничества и социального раздражения. Именно поэтому ключевые затруднения русско-китайской и китайско-русской лексикографии обусловлены следующим: между сопоставляемыми системами крайне редко обнаруживается полное совпадение в семантическом, культурном и прагматическом отношении, вследствие чего продуктивнее выглядит не схема механического выбора соответствия, а развернутое словарное представление, охватывающее переводной эквивалент, дефиницию, стилистическую маркировку, культурный комментарий, типовые контексты и иллюстративные примеры.

Российская и китайская лексикографические традиции демонстрируют различные принципы описания лексической единицы, что обусловлено как типологическими особенностями двух языков, так и разными научными традициями. Для русской лексикографии характерно внимание к грамматической форме слова, его нормативному статусу, сочетаемости и стилистической принадлежности. Китайская лексикография, в свою очередь, сохраняет особую значимость иероглифа, его графической структуры, чтения, морфемного значения и способности образовывать сложные лексические единицы. Именно поэтому при сопоставлении русских и китайских словарей на первый план выходят не только вопросы перевода, но и способы представления языковой и культурной информации.

Наиболее проблемными зонами остаются безэквивалентная лексика, культурно-маркированные реалии, фразеологизмы, обращения, новые заимствования и интернет-единицы. Их описание требует расширения традиционной словарной статьи за счет семантического толкования, стилистических помет, прагматических комментариев и примеров употребления. Такой формат позволяет представить слово не изолированно, а в системе его реальных речевых, культурных и коммуникативных связей.

Компаративный анализ лексикографических традиций России и Китая демонстрирует: двусторонняя лексикография (русско-китайская и китайско-русская) функционирует в качестве автономного раздела лингвистики, а не исключительно как прикладное направление переводческой деятельности; ее научная значимость обусловлена необходимостью фиксировать не только семантические валентности единиц, но и их грамматические, стилистические, прагматические и этнолингвистические характеристики. Российская школа опирается на фундаментальную академическую парадигму лексикографического описания, где определяющее место занимают дефинирование, нормативная оценка, синтагматические связи, стилистическая маркировка и контекстная реализация; на современном этапе трансформация указанной традиции происходит под воздействием компьютеризации лексикографических материалов, применения корпусной методологии, фиксации инноваций в словарном составе, включения медиалексики и фиксации эмерджентных форм вербального общения. Китайская школа ориентирована на иероглиф как на интегральную единицу графико-семантического и словообразовательного порядка, вследствие чего словарное представление охватывает не только семантический аспект и функциональные характеристики лексемы, но также ее визуальное оформление, звуковой облик, составляющие ее структурные элементы и потенциал участия в образовании сложных лексических комплексов; отмеченная специфика китайской лексикографической практики предполагает дифференцированный методологический подход при ее сопоставлении с русским лексикографическим материалом.

Основные трудности русско-китайской и китайско-русской лексикографии связаны с проблемой эквивалентности, передачей культурно-маркированной лексики, описанием фразеологизмов, прагматических значений и новой лексики. Во многих случаях краткий переводной эквивалент не обеспечивает полного понимания слова, поскольку не отражает его культурный фон, речевую функцию и условия употребления.

Перспективным направлением дальнейшего развития сравнительной лексикографии России и Китая является переход от модели «слово – перевод» к модели комплексного словарного описания. Такая модель должна учитывать значение, грамматические характеристики, сочетаемость, стилистическую окраску, прагматические условия употребления, культурный фон и типичные контексты функционирования лексической единицы. Это позволит повысить качество русско-китайских и китайско-русских словарей, а также расширить их значение для перевода, преподавания русского и китайского языков, межкультурной коммуникации и лингвистических исследований.

Библиографический список

1. Воронцова И.А., Воронцов П.А. Современное состояние и векторы развития лексикографической практики в России и за рубежом. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2024; № 3 (485): 66–74. DOI: 10.47475/1994-2796-2024-485-3-66-74.
2. Чэнь Ю. Об истории составления китайско-русских словарей в России и Китае. *Вестник Пермского университета*. Серия: Российская и зарубежная филология. 2023; Т. 15, Выпуск 1: 67–77. DOI: 10.17072/2073-6681-2023-1-67-77.
3. Чэнь Ю. Об отборе лексических единиц в китайско-русские словари. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 320–323.
4. Чэнь Ю. О словарных пометах в китайско-русских словарях в России и Китае. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 397–400.
5. Ли Л. Китайский словарь рифм и русский орфоэпический словарь: возможности сопоставления. *Индоевропейское языкознание и классическая филология.* – 2023; Т. 2: 757–768. DOI: 10.30842/ielcp230690152752.
6. Гао Я. О приложении «Географические названия» в русско-китайских словарях, изданных в России и Китае. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 358–361.
7. Лю Ди, Мэн Ф. Интерпретация фразеологизмов средствами китайского языка в русско-китайских фразеологических словарях. *Научный диалог.* 2023; Т. 12, № 2: 45–65. DOI: 10.24224/2227-1295-2023-12-2-45-65.
8. Егоров И.М., Приемышева М.Н., Ридецкая Ю.С. Лексикографический ресурс «Новое в русской лексике» как цифровой этап в развитии отечественной академической неографии. *Terra Linguistica*. 2023; Т. 14, № 3: 28–40. DOI: 10.18721/JHSS.14303.
9. Щеглова Е.А., Прокофьева Н.А. «Медиасловарь ключевых слов текущего момента» как лексикографический источник нового типа. *Вопросы лексикографии.* 2024; № 33: 52–70. DOI: 10.17223/22274200/33/3.
10. Гурулева Т.Л. Специфические характеристики слова в китайском языке. *Вестник Московского городского педагогического университета*. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2023; № 3 (51): 118–129. DOI: 10.25688/2076-913X.2023.51.3.10.
11. Винокурова М.А., Соломина А.И. Система обучения категории вида русских глаголов в китайской аудитории. *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2024; Т. 9, № 5: 375–383. DOI: 10.30853/ped20240047.
12. Жань Т. Перевод культурно-маркированной лексики Гражданского кодекса КНР на русский с позиции теории концептуальной интеграции. *Вестник Московского университета*. Серия 22: Теория перевода. 2025; Т. 18, № 4: 48–65. DOI: 10.55959/MSU2074-6636-22-2025-18-4-48-65.

References

1. Voroncova I.A., Voroncov P.A. Sovremennoe sostoyanie i vektory razvitiya leksikograficheskoj praktiki v Rossii i za rubezhom. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; № 3 (485): 66-74. DOI: 10.47475/1994-2796-2024-485-3-66-74.
2. Ch`en' Yu. Ob istorii sostavleniya kitajsko-russkih slovarej v Rossii i Kitae. *Vestnik Permskogo universiteta*. Seriya: Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya. 2023; T. 15, Vypusk 1: 67-77. DOI: 10.17072/2073-6681-2023-1-67-77.
3. Ch`en' Yu. Ob otbore leksicheskih edinic v kitajsko-russkie slovari. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 320-323.
4. Ch`en' Yu. O slovarnyh pometah v kitajsko-russkih slovaryah v Rossii i Kitae. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 397-400.
5. Li L. Kitajskij slovar' rifm i russkij orfo`epicheskij slovar': vozmozhnosti sopostavleniya. *Indoevropejskoe yazykoznanie i klassicheskaya filologiya.* – 2023; T. 2: 757-768. DOI: 10.30842/ielcp230690152752.
6. Gao Ya. O prilozhenii «Geograficheskie nazvaniya» v russko-kitajskih slovaryah, izdannyh v Rossii i Kitae. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 358-361.
7. Lyu Di, M`en F. Interpretaciya frazeologizmov sredstvami kitajskogo yazyka v russko-kitajskih frazeologicheskih slovaryah. *Nauchnyj dialog*. 2023; T. 12, № 2: 45-65. DOI: 10.24224/2227-1295-2023-12-2-45-65.
8. Egorov I.M., Priemysheva M.N., Rideckaya Yu.S. Leksikograficheskij resurs «Novoe v russkoj leksike» kak cifrovoj `etap v razvitii otechestvennoj akademicheskoj neografii. *Terra Linguistica*. 2023; T. 14, № 3: 28-40. DOI: 10.18721/JHSS.14303.

9. Scheglova E.A., Prokof'eva N.A. «Mediaslovar' klyuchevyh slov tekuschego momenta» kak leksikograficheskij istochnik novogo tipa. *Voprosy leksikografii.* 2024; № 33: 52-70. DOI: 10.17223/22274200/33/3.
10. Guruleva T.L. Specificheskie harakteristiki slova v kitajskom yazyke. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2023; № 3 (51): 118-129. DOI: 10.25688/2076-913X.2023.51.3.10.
11. Vinokurova M.A., Solomina A.I. Sistema obucheniya kategorii vida russkih glagolov v kitajskoj auditorii. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2024; T. 9, № 5: 375-383. DOI: 10.30853/ped20240047.
12. Zhan' T. Perevod kul'turno-markirovannoj leksiki Grazhdanskogo kodeksa KNR na russkij s pozicii teorii konceptual'noj integracii. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 22: Teoriya perevoda. 2025; T. 18, № 4: 48-65. DOI: 10.55959/MSU2074-6636-22-2025-18-4-48-65.

Статья поступила в редакцию 04.06.26

УДК 81'25 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-329-331

***Morozkina E.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Linguodidactics and Translation Studies, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: morozkinaea@mail.ru*
***Shchankin A.P.**, postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: Interark2000@yandex.ru*

QUANTITATIVE STUDY OF THE POLYSEMY OF THE LEXEME *INTEREST* IN THE ORIGINAL AND RUSSIAN TRANSLATION OF THEODORE DREISER'S NOVEL *THE FINANCIER*. The article is devoted to a quantitative analysis of the distribution of the meanings of the polysemous lexeme *interest* and to a comparative analysis of the ways in which it is rendered in Theodore Dreiser's novel *The Financier* (1912) and its Russian translation by M. Volosov, published in 1987. The study identifies six meanings of the lexeme *interest* according to the *Cambridge Dictionary* and examines their quantitative distribution in the original text. The research material consists of 133 occurrences of the lexeme *interest* used as a noun. The quantitative count was carried out using the Python programming language, after which each occurrence was examined in its linguistic context and manually classified semantically in comparison with its translation equivalent. Special attention is paid to the translation transformations used to convey various meanings of the lexeme *interest*, including grammatical substitutions, modulation, and descriptive translation. The quantitative and comparative analysis of the lexeme *interest* has shown that the choice of translation equivalents is determined not only by the dictionary meaning of the lexeme, but also by its contextual realization and the genre-stylistic specificity of the literary text. The results obtained are of practical importance and can be used in teaching literary translation.
Keywords: **polysemy, quantitative analysis, lexeme *interest*, translation transformations, semantic analysis, comparative analysis**

***Е.А. Морозкина**, д-р филол. наук, зав. каф. лингводидактики и переводоведения, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: morozkinaea@mail.ru*
***А.П. Щанькин**, аспирант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: Interark2000@yandex.ru*

КВАНТИТАТИВНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЛИСЕМИИ ЛЕКСЕМЫ *INTEREST* В ОРИГИНАЛЕ И ПЕРЕВОДЕ РОМАНА Т. ДРАЙЗЕРА «ФИНАНСИСТ»

Статья посвящена квантитативному анализу распределения значений полисемичной лексемы *interest* и сопоставительному анализу способов её передачи на материале оригинала романа Теодора Драйзера «Финансист» (1912) и его русскоязычного перевода, выполненного М. Волосовым в 1987 году. Определены шесть значений лексемы *interest* согласно словарю Cambridge Dictionary и рассмотрено их количественное соотношение в оригинальном тексте. Материал исследования составили 133 случая употребления лексемы *interest* в форме существительного. Количественный подсчёт был выполнен с помощью языка программирования Python, после чего каждый случай был рассмотрен в лингвистическом контексте и был подвергнут ручной семантической классификации в сопоставлении с переводческими соответствиями. При этом особое внимание уделялось переводческим трансформациям, используемым для передачи различных значений лексемы *interest*: грамматическим заменам, модуляции, описательному переводу. Проведённый квантитативный и сопоставительный анализ лексемы *interest* показал, что выбор переводческих соответствий определяется не только словарным значением лексемы, но и её контекстуальной реализацией, а также жанрово-стилистической спецификой художественного текста. Полученные результаты имеют практическое значение и могут быть использованы в преподавании художественного перевода.
Ключевые слова: **многозначность, квантитативный анализ, лексема *interest*, переводческие трансформации, семантический анализ, сопоставительный анализ**

Полисемия является одним из значимых явлений лексической системы языка, поскольку одна и та же лексическая единица может реализовываться в разных значениях в зависимости от целого ряда условий. Особенно важной проблема многозначности становится в художественном переводе, где значение слова определяется не только словарной дефиницией, но и сюжетной ситуацией, речевой характеристикой персонажей и жанрово-стилистическими особенностями художественного текста.

Полисемичная лексема *interest* представляет особую трудность при переводе, поскольку совмещает в себе общеязыковую и финансово-экономическую семантику. Её значение варьируется от интереса, вовлечённости и эмоционального внимания до выгоды, прибыли, процента от прибыли и имущественного участия. В романе данная лексема приобретает особую значимость, поскольку произведение посвящено миру финансов, деловых отношений, капитала и карьерного роста личности. В связи с этим проблема квантитативного анализа лексемы *interest* и способов её передачи в русскоязычном переводе М. Волосова обосновывает актуальность темы исследования, которая также обусловлена тематической спецификой анализируемого художественного текста, в котором лексические единицы, связанные с финансовой сферой, «являются смыслообразующими и играют ключевую роль в развитии сюжета» [1, с. 478].

Цель исследования заключается в выявлении всех номинативных употреблений леммы *interest* в оригинале романа Т. Драйзера «Финансист», в определении количественного распределения её значений согласно словарю *Cambridge Dictionary*, а также в установлении особенностей передачи данных значений в русскоязычном переводе, осуществлённом М. Волосовым.

Для реализации цели были поставлены следующие задачи: выявить все номинативные употребления леммы *interest,* представленные формами *interest* и *interests*, в оригинальном тексте романа Т. Драйзера «Финансист»; определить значения лексемы *interest* в каждом конкретном случае на основе данных словаря Cambridge Dictionary; провести количественный подсчёт употреблений лексемы *interest* и установить распределение её значений в оригинальном тексте; сопоставить значения лексемы *interest* в оригинальном тексте с их переводческими соответствиями в русскоязычном переводе М. Волосова; определить основные переводческие трансформации, используемые при передаче различных значений лексемы *interest* в переводе художественного текста.

Научная новизна статьи заключается в том, что впервые проведён квантитативный и сравнительно-сопоставительный анализ всех 133 номинативных употреблений лексемы *interest* в оригинале романа Т. Драйзера «Финансист» и их переводческих соответствий в русскоязычном переводе М. Волосова. Новым является также сопоставление лексикографических значений лексемы, представленных в Cambridge Dictionary, с их реальной контекстуальной реализацией в художественном тексте и описание способов её передачи в переводе.

Теоретическая значимость заключается в квантитативном и сравнительно-сопоставительном анализе всех номинативных употреблений лексемы *interest* в оригинале романа Т. Драйзера «Финансист».

Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что они могут быть использованы при обучении художественному переводу, при составлении упражнений по переводу полисемичных лексических единиц, а также при анализе переводческих решений в художественных текстах с выраженным финансовым компонентом.

В исследовании использованы метод сплошной выборки, метод количественного анализа, метод словарных дефиниций и сравнительно-сопоставительный метод. С помощью языка программирования Python была осуществлена автоматизированная выборка номинативных употреблений леммы *interest* в формах *interest* и *interests*; производные формы *interested*, *interesting*, *interestingly* в анализ не включались. В ходе обработки текста оригинала было выявлено 133 употребления лексемы *interest/interests*. Семантическая классификация каждого

случая проводилась вручную на основе дефиниций *Cambridge Dictionary* с учётом контекста, включающего предложение с лексемой *interest* и, при необходимости, также предшествующие и последующие предложения. Далее каждый фрагмент оригинала сопоставлялся с соответствующим фрагментом перевода, после чего фиксировалось конкретное значение лексемы *interest* и её русскоязычное переводческое соответствие и способ передачи значения в переводном тексте.

Как отмечает В.В. Виноградов, практически любая языковая единица обладает потенциалом к развитию новых значений [2, с. 18]. Закономерно, что слова, обладающие множеством значений, представляют особую трудность при переводе художественного текста, так как передача их значений возможна лишь с учётом лингвистического контекста, а не только словарных дефиниций. Именно контекст актуализирует некое конкретное значение из ряда потенциально возможных, снимая семантическую неопределённость и обеспечивая выбор адекватного переводческого эквивалента [3, с. 21]. При этом контекст может в одних случаях однозначно снимать полисемию, в других – сохранять возможность нескольких интерпретаций. В связи с этим словарные дефиниции в настоящем исследовании рассматриваются как лексикографическая основа классификации, тогда как окончательное определение значения лексемы *interest* осуществляется с учётом контекста [4, с. 116]. Задача переводчика состоит «в поиске эквивалентных средств в языке перевода» [5, с. 164], позволяющих передать значение исходной единицы с учётом контекстуальных и семантических особенностей текста. При этом подчеркнём, что «значение и функции переводческих эквивалентов в тексте варьируются в зависимости от контекста» [6, с. 110]. При анализе переводческих решений используется типология переводческих трансформаций, предложенная В.Н. Комиссаровым [7].

В современном переводоведении важную роль играет квантитативный анализ текста, позволяющий выявлять частотность употребления языковых единиц и закономерности их функционирования в различных контекстах. Квантитативный подход даёт возможность объективно описать распределение лексических значений в тексте и сопоставить их реализацию в оригинале и переводе. Использование квантитативного анализа особенно эффективно при исследовании полисемичных лексем, поскольку позволяет установить частотность актуализации отдельных значений и проследить способы их передачи в переводе. Применение квантитативного анализа также используется для выявления статистических закономерностей переводных текстов, что позволяет переходить от анализа отдельных переводческих решений к выявлению системных закономерностей функционирования перевода [8, с. 567].

Ярким примером многозначной лексемы является существительное *interest*, которое реализуется в романе Т. Драйзера **«Финансист»** в 133 случаях, причём во всех шести значениях, описанных в словаре *Cambridge Dictionary* [9].

На основе полученной выборки было установлено распределение значений лексемы *interest* в оригинальном тексте. Результаты подсчётов представлены на рис. 1.

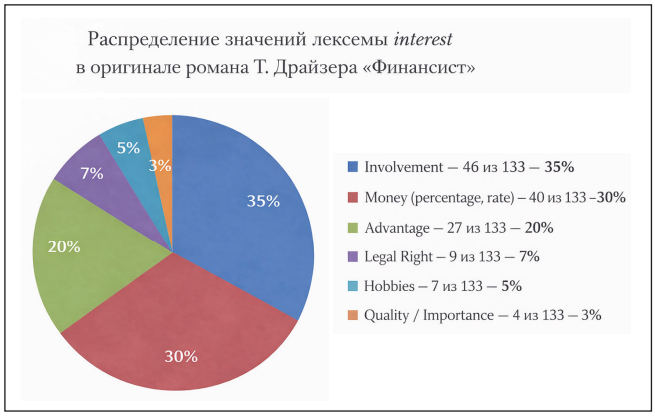


Рис. 1. Результаты определения частотности употребления в тексте оригинала лексемы *interest* в соответствующих словарных значениях

Следует отметить, что в диаграмме значения лексемы *interest* представлены не в том порядке, в котором они указаны в словаре Cambridge Dictionary. В оригинальном тексте данная лексема реализуется во всех шести значениях, однако их распределение по частотности не совпадает с порядком, отмеченным в словаре. Например, *interest* в значении *Money (rate, percentage) / Деньги (процентная ставка)*, расположенное пятым в списке словарных дефиниций, оказалось весьма частотным в анализируемом тексте, что обусловлено тематикой произведения. В настоящем исследовании значения лексемы *interest* представлены в порядке их убывающей частотности в тексте оригинала, что позволяет более точно отразить специфику авторского употребления означенной лексемы и изменений в её смыслонаполнении.

Значение *interest* как *Involvement/Вовлечённость* определяется как *«the feeling of wanting to give your attention to something or of wanting to be involved with and to discover more about something»* [9] / *«чувство желания уделять чему-либо внимание или быть вовлечённым и стремиться узнать больше о чём-либо»* (здесь и далее перевод наш – Е.М., А.Щ.). В качестве возможных русскоязычных соответствий могут быть использованы следующие единицы: «интерес», «внимание», «заинтересованность», «интерес к чему-либо», «проявлять интерес», «интересоваться». В рамках оригинального художественного текста данное значение было реализовано в 46 случаях из 133, что составляет 35% от общего числа случаев. В 36 случаях из 46 лексема была переведена с помощью существительных, прилагательных, глаголов, передающих указанное значение. В 10 случаях из 46 лексема оказалась опущена или эксплицирована через контекст. При этом преобладают переводы с использованием существительного *интерес* в разных падежах (11 случаев из 46), а также глагольных форм *интересоваться, заинтересовать* (7 из 46). Например, в предложении *What makes you take any* ***interest*** *in such things* [10] / *Но что тут* ***интересного***... [11] лексема *interest* в составе устойчивого словосочетания *take interest in sth – проявлять интерес к чему-либо* в оригинале стоит в форме существительного, но в русском переводе это значение передано с помощью прилагательного *интересный в родительном падеже.* Таким образом, переводчик добивается эквивалентности с помощью применения грамматической трансформации замены частей речи. Кроме того, исходный вопрос о причине проявления интереса преобразуется в вопрос о наличии признака, вызывающего интерес к самой ситуации, что позволяет говорить о модуляции. В предложении *His father, pleased at his interest, was glad to explain...* [10] / *Отец, довольный, что сын интересуется его делом, охотно давал ему объяснения...* [11] в переводе существительное *interest* не передаётся прямым эквивалентом *интерес*, а заменяется глагольной формой *интересуется*. Таким образом, в переводе используется грамматическая трансформация замены части речи.

Лексема *interest* в значении *Money (rate, percentage) / Деньги (процентная ставка)* определяется как *«money that is charged by a bank or other financial organization for borrowing money»* и *«money that you earn from keeping your money in an account in a bank or other financial organization»* [9] / «деньги, которые взимаются банком или другой финансовой организацией за пользование заёмными средствами, или деньги, получаемые от хранения средств на счёте в банке или иной финансовой организации». В качестве возможных русских соответствий можно выделить следующие единицы: «проценты», «доход», «процентная ставка», «начисление процентов», «выплата процентов», «зарабатывать проценты». В тексте романа данное значение реализуется в 40 случаях из 133. Анализ показал, что в большинстве случаев М. Волосов прибегает к использованию семантически точного перевода *проценты* в разных падежных формах. Данный способ реализован в 26 случаях из 40, что свидетельствует об устойчивости использования этого термина в финансовом дискурсе. К примеру: *Why, the* ***interest*** *they want is ruinous* [10] / *Ведь это же разорение, такие* ***проценты*** [11]. Переводчик передаёт это значение через устойчивый финансовый термин «проценты», однако в ряде контекстов используется лексическая вариативность, например, «дивиденд», «прибыль», «доход», «дисконт». В следующем фрагменте *...bearing no* ***interest*** *to the city* [10] / *...городу никакой* ***прибыли*** *не приносили* [11] лексема *interest* передана не как «проценты», а как «прибыль», поскольку речь идёт о средствах, которые находились у брокера и не приносили городу финансовой прибыли. Столь высокая частотность использования данной лексемы в значении «проценты», вероятно, обусловлена тематической доминантой произведения: роман повествует о финансовых операциях, махинациях в стремлении главного героя к обогащению любой ценой.

В значении *Advantage/Преимущество interest* определяется как «*something that brings advantages to or affects someone or something*» [9] / «нечто, приносящее выгоду или пользу, влияющее на положение человека, группы или организации». В качестве возможных русских соответствий можно выделить следующие единицы: «выгода», «польза», «благо», «интересы» (во множественном числе), «в интересах», «в собственных интересах». В анализируемом произведении указанное значение выявлено в 27 случаях из 133. Приведём пример: *...against your own best* ***interests***... [10] / *...если это во вред вашим* ***интересам***... [11]. В большинстве проанализированных фрагментов с лексемой *interest* в значении *выгода/преимущество* наблюдается сохранение лексической основы при переводе: слово *interest* передаётся через существительное «интерес» в разных падежных формах (22 из 27). Отклонения от прямого перевода выявлены в 5 случаях из 27. В данных контекстах значение переводится описательно, без употребления самой лексемы, при этом семантика выгоды сохраняется, например: *unable to see the main line of his* ***interests*** *quickly, unable to follow it definitely* [10] / *не в силах быстро, отчетливо, ясно представить себе свое положение и единственно возможный выход из него* [11] лексема *interests* не получает прямого соответствия «интересы». Переводчик использует модуляцию: выражение *the main line of his interests* интерпретируется как способность героя осознать собственное положение и выбрать наиболее целесообразную линию поведения.

В значении *Legal Right / Правовое участие, имущественный интерес interest* определяется как *«an involvement or a legal right, usually relating to a business or possessions»* [9] / «участие или юридическое право, связанное с владением бизнесом, имуществом или активами». В качестве возможных русских соответствий можно выделить следующие единицы: «доля», «участие», «право собственности», «имущественное право», «деловые интересы». В данном художественном тексте в 9 случаях из 133 зафиксировано это значение, для которого

характерна высокая степень семантической адаптации: в большинстве случаев (8 из 9) перевод выполнялся описательно через лексемы, обозначающие имущественное участие, деловые связи или сферы влияния: *which was also the center of some of Butler's* ***street-railway interests*** [10] / *В том же здании находилось управление нескольких линий конных железных дорог, крупнейшим* ***акционером*** *которых он был* [11]. В данном случае переводчик использует описательную передачу значения с конкретизацией имущественного участия: словосочетание *Butler's street-railway interests* интерпретируется как участие Батлера в управлении линиями конных железных дорог, где он выступает крупнейшим акционером. Таким образом, семантика имущественного интереса сохраняется, но выражается через указание на статус владельца акций.

Значение *interest* как *Hobbies/Увлечения* определяется: «*the activities that you enjoy doing and the subjects that you like to spend time learning about»* [9] / «занятия, которые вам нравятся, и предметы, на изучение которых вам нравится тратить время». В качестве возможных русских соответствий в форме существительного можно выделить следующие единицы: «увлечение», «хобби», «интерес к чему-либо», «предмет увлечения», «любимое занятие». В рамках данного произведения это значение было реализовано в 7 случаях из 133. Для этого значения характерно, что в русском переводе, в пяти контекстах лексема *interest* передаётся существительным «интерес» в различных падежных формах, а в двух случаях лексема была переведена глаголом «интересоваться». К примеру: *Mamie Calligan had ...* ***interest*** *in literature* [10] / *…поговорить с Мэйми Келлиген о литературе, которой они обе* ***интересовались*** [11], где наблюдается грамматическая трансформация замены части речи, в ходе которой существительное *interest* передаётся с помощью глагольной формы «интересовались».

Значение *interest* как *Quality; Importance / Ценность; Важность* определяется: *«the quality that makes you think that something is interesting»* [9] / «качество, которое заставляет вас думать, что что-то интересно». Для этого значения характерна семантика оценочного признака, выражающего привлекательность, выразительность, эмоциональную насыщенность или значимость объекта. В качестве возможных русских соответствий можно выделить следующие единицы: «интересность», «занимательность», «значимость», «представлять интерес», «быть интересным для кого-либо». В рамках данного произведения рассматриваемое значение было реализовано в 4 случаях из 133. В отличие от значений *Advantage* и *Hobbies*, где лексема обычно сохраняет прямое соответствие, в данном значении *interest* не передается существительным «интерес» в русском языке, то есть в ряде случаев М. Волосов уходит от буквального перевода, к примеру: *... she was the pride and* ***interest*** *of this home...* [10] / *... Эйлин была гордостью и* ***душой*** *всего дома...*[11]. В этом случае реализуется приём модуляции: *interest* передаётся через метафору «душа дома».

Квантитативный анализ текста позволил не только определить частотность употребления лексемы *interest* в оригинале и переводе художественного текста, но и выявить некоторые расхождения в передаче её семантики в тексте перевода. Одним из таких расхождений значений можно считать перевод лексемы *interest* в значении *Quality; Importance / Ценность; Важность*: *every moment of it was of thrilling* ***interest*** *to her* [10] / *каждое мгновение жизни для неё было исполнено трепетной* ***радости*** [11]. В оригинале сочетание *thrilling interest* передаёт не только положительную оценку, но и заинтересованность героини в происходящем, что по контексту контрастирует с репликой Эйлин: «*Life is so tiresome, don't you know»* / «*Как скучно жить на свете!*» о её «скучной» жизни. Контекст предшествующего описания также подчёркивает любознательный и эмоционально вовлечённый характер Эйлин: она проявляет живой интерес к нарядам, украшениям и светской жизни. В переводе данное значение передано через существительное «радость», вследствие чего происходит смещение смыслового акцента с заинтересованности происходящим на эмоциональное переживание героини. Такое решение М. Волосова снижает семантическую точность передачи значения лексемы *interest* в данном контексте. Данную фразу, полагаем, можно было бы перевести так: *каждое мгновение для неё было исполнено трепетного интереса к жизни.* Ещё одним примером переводческого решения, требующего дополнительного комментария, является следующий фрагмент: *to offer you an* ***interest*** *in this thing* [10] / *предложить вам стать нашим* ***компаньоном*** [11]. В оригинальном тексте существительное *interest* употребляется в значении имущественного участия или доли в бизнесе, что соответствует словарному определению: *an involvement or a legal right, usually relating to a business or possessions* [9]. Таким образом, лексема обозначает прежде всего предложение персонажу определённой доли участия в бизнесе. В русском переводе указанное значение передано через существительное *компаньон*, которое, как правило, обозначает лицо, являющееся партнёром по совместной деятельности, тогда как в словарном определении *interest* акцент делается именно на праве участия или имущественной доле, а не на характеристике позиции лица в данном конкретном бизнесе. В связи с этим можно предположить, что использование слова «компаньон» не полностью отражает семантическое содержание исходной лексемы, поскольку смещает акцент с имущественного участия на статус участника.

Таким образом, цель работы достигнута: в рамках настоящего исследования были выявлены значения лексемы *interest* в оригинальном тексте романа Т. Драйзера «Финансист» на основе данных Cambridge Dictionary, а также проведён квантитативный анализ её употреблений в оригинале и переводе с использованием языка программирования Python.

Квантитативный анализ позволил установить распределение значений по частотности и выявить доминирование значений лексемы *interest* в данном художественном тексте, а именно: *Involvement/Вовлечённость* и *Money/Деньги (процентная ставка)*, что обусловлено тематической спецификой текста, который отражает финансовую направленность ряда сюжетных линий.

Сопоставительный анализ оригинала и перевода показал, что передача различных значений данной лексемы осуществляется с использованием различных переводческих стратегий: от поиска прямых лексических соответствий до использования грамматических замен и семантической модуляции. Наблюдаемые расхождения в значении лексемы *interest* в оригинале и в переводе обусловлены как полисемичной природой лексемы *interest*, так и необходимостью адаптации переводческих решений к особенностям художественного текста.

Полученные результаты могут представлять интерес для исследователей в области теории перевода, лексикологии и сопоставительного языкознания, а также могут быть использованы в преподавании художественного перевода.

Библиографический список

1. Морозкина Е.А., Щанькин А.П. Компонент «Деньги» лексико-семантической группы «Деньги и денежные знаки» в оригинале и переводе романа Т. Драйзера «Финансист». *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2: 477–479.
2. Виноградов В.В. *Русский язык: грамматическое учение о слове*. Москва: Русский язык, 2001. 720 с.
3. Илюшкина М.Ю. *Теория перевода: основные понятия и проблемы*: учебное пособие. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2015.
4. Воркачев С.Г., Воркачева Е.А. Полисемия, контекст и трансляция смыслов. *Современные исследования социальных проблем*. 2020; Т. 12, № 5: 112–125.
5. Морозкина Е.А., Исхакова Э.В., Янгирова Г.В. Актуализация рекурсии как вида языковой аномалии при переводе художественного текста (на материале оригинала и перевода романа Дж. Барнса «Попугай Флобера»). *Филология: научные исследования*. 2025; № 10: 159–164.
6. Морозкина Е.А., Щанькин А.П. Функционирование лексем дальней периферии лексико-семантического поля «Финансы» в романе Т. Драйзера «Финансист». *Сравнительно-сопоставительная лингвистика и интеллектуальные технологии: перспективы интеграции*: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Уфа, 2025: 109–113.
7. Комиссаров В.Н. *Лингвистика перевода*. Москва: URSS, 2024.
8. Laviosa S. Core Patterns of Lexical Use in a Comparable Corpus of English Narrative Prose. *Meta: journal des traducteurs*. 1998; T. 43, № 4: 557–570.
9. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/
10. Dreiser T. *The Financier*. Available at: https://www.gutenberg.org/files/1840/1840-h/1840-h.htm
11. Драйзер Т. *Финансист*. Available at: https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/001/034/index.htm

References

1. Morozkina E.A., Schan'kin A.P. Komponent «Den'gi» leksiko-semanticheskoj gruppy «Den'gi i denezhnye znaki» v originale i perevode romana T. Drajzera «Finansist». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 2: 477-479.
2. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk: grammaticheskoe uchenie o slove*. Moskva: Russkij yazyk, 2001. 720 s.
3. Ilyushkina M.Yu. *Teoriya perevoda: osnovnye ponyatiya i problemy*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2015.
4. Vorkachev S.G., Vorkacheva E.A. Polisemiya, kontekst i translyaciya smyslov. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2020; T. 12, № 5: 112-125.
5. Morozkina E.A., Ishakova `E.V., Yangirova G.V. Aktualizaciya rekursii kak vida yazykovoj anomalii pri perevode hudozhestvennogo teksta (na materiale originala i perevoda romana Dzh. Barnsa «Popugaj Flobera»). *Filologiya: nauchnye issledovaniya*. 2025; № 10: 159-164.
6. Morozkina E.A., Schan'kin A.P. Funkcionirovanie leksem dal'nej periferii leksiko-semanticheskogo polya «Finansy» v romane T. Drajzera «Finansist». *Sravnitel'no-sopostavitel'naya lingvistika i intellektual'nye tehnologii: perspektivy integracii*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Ufa, 2025: 109-113.
7. Komissarov V.N. *Lingvistika perevoda*. Moskva: URSS, 2024.
8. Laviosa S. Core Patterns of Lexical Use in a Comparable Corpus of English Narrative Prose. *Meta: journal des traducteurs*. 1998; T. 43, № 4: 557-570.
9. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/
10. Dreiser T. *The Financier*. Available at: https://www.gutenberg.org/files/1840/1840-h/1840-h.htm
11. Drajzer T. *Finansist*. Available at: https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/001/034/index.htm

Статья поступила в редакцию 24.06.26

УДК 811.161.1'367 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-332-335

Yang Tingting, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: milaula@163.com*

FEATURES OF THE USE OF METATEXTUAL CONSTRUCTIONS *ESLI UGODNO* AND *ESLI KHOTITE.* The article is devoted to the constructions *esli ugodno* ('if you like') and *esli khotite / esli khochesh* ('if you want'), which accompany the choice of nomination. The sources of the constructions under consideration are subordinate clauses in complex sentences of asymmetric structure: the conjunction *esli* in their composition is semantically related to an unexpressed metatextual component, which can be reconstructed as *I can say this in another way*. Therefore, these constructions can mark a transition from one nomination to another. The article shows that *esli ugodno* and *esli khotite* can accompany both risky and ordinary nominations. In the first case, the proposed nominations are connected with stylistic markedness, intensification of evaluation, non-standard linguistic expression, or language play. In the second case, nominations are used for explanation, specification, or another way of presenting an already named object or phenomenon. In this respect, *esli ugodno* and *esli khotite* differ from the metatextual units *ne poboius etogo slova* ('I am not afraid to say this'), *izvinite za vyrazhenie* ('excuse the expression'), and *mozhno skazat* ('one might say').

Keywords: **metatext, choice of nomination, standard and non-standard nominations, metatextual use of conjunction, sentences of asymmetric structure, language play**

Ян Тинтин*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: milaula@163.com*

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ МЕТАТЕКСТОВЫХ КОНСТРУКЦИЙ *ЕСЛИ УГОДНО* И *ЕСЛИ ХОТИТЕ*

Данная статья посвящена конструкциям *если угодно* и *если хотите / если хочешь*, сопровождающим выбор номинации. Источниками рассматриваемых конструкций являются придаточные в сложных предложениях асимметричной структуры: союз *если* в их составе относится по смыслу к невыраженному метатекстовому компоненту, который может быть восстановлен как *я могу сказать об этом по-другому*. Поэтому данные конструкции могут маркировать переход от одной номинации к другой. Показано, что *если угодно* и *если хотите* могут сопровождать как рискованные номинации, так и обычные номинации. В первом случае предлагаемые номинации связаны со стилистической маркированностью, усилением оценки, нестандартным языковым выражением или языковой игрой. Во втором случае номинации используются для пояснения, уточнения или иного способа представления уже названного объекта или явления. Этим *если угодно* и *если хотите* отличаются от метатекстовых единиц *не побоюсь этого слова*, *извините за выражение* и *можно сказать*.

Ключевые слова: **метатекст, выбор номинации, стандартные и нестандартные номинации, метатекстовое употребление союза, предложения асимметричной структуры, языковая игра**

В данной статье объектом исследования являются вводные конструкции *если угодно* и *если хотите / если хочешь*, см.:

(1) *Этот жилистый 52-летний шотландец – играющий режиссер, или,* ***если угодно****, снимающий актер* [1].

(2) *Станислав все же представляется мне человеком предельно жестким, даже,* ***если хотите****, тираном* [1].

В приведенных примерах конструкции *если угодно* и *если хотите* относятся к языковым выражениям, представляющим собой повторную номинацию объекта или явления, уже введенного в рассмотрение говорящим: в (1) *если угодно* сопровождает сочетание *снимающий актер,* характеризующее тот же статус объекта, что и номинация *играющий режиссер*, а в (2) *если хотите* относится к слову *тиран*, которое, так же, как и употребленное ранее сочетание *предельно жесткий*, выражает отношение говорящего к объекту речи.

В таких контекстах конструкции *если угодно* и *если хотите / если хочешь* допускают взаимную замену, ср.: *Этот жилистый 52-летний шотландец – играющий режиссер, или, если хотите, снимающий актер; Станислав все же представляется мне человеком предельно жестким, даже, если угодно, тираном.* Различие между ними в подобных случаях стилистическое: *если угодно* относится к книжной речи, тогда как *если хотите* и *если хочешь* – к разговорной [2, с. 122–123]. Это позволяет рассматривать их общие семантические свойства.

Для описания структуры рассматриваемых контекстов далее используются условные обозначения N_1 и N_2. Под N_1 понимается первоначально выбранная номинация объекта или явления, под N_2 – его повторная номинация, представляющая другой способ обозначения того же объекта или явления. К N_2 относится конструкция *если угодно* или *если хотите*. Так, в примерах (1) и (2) N_1 – *играющий режиссер* и *человек предельно жесткий*, а N_2 – *снимающий актер* и *тиран*. В собранном нами материале вариант *если хотите* встречается чаще, чем *если хочешь*, поэтому далее мы для обозначения этой конструкции будем использовать форму *если хотите*.

Следует отметить, что *если хотите* имеет и другие употребления: эта конструкция может не только сопровождать номинацию, как в (2), но и относиться к сообщаемой информации, сближаясь с *если хотите знать*, ср. (3). Кроме того, *если хотите* допускает и синтаксическое распространение, например, *если хотите правду*, *если хотите точнее* и др. Поскольку такие случаи не характерны для *если угодно*, в данной статье они подробно не рассматриваются.

(3) *Ладно, тогда я скажу, – решился Виталий. Я тебя люблю,* ***если хочешь*** [1].

В работах по метатекстовым показателям *если угодно* и *если хотите* описываются преимущественно как единицы, указывающие на рискованный выбор языкового выражения: повторная номинация может удивлять адресата своей резкостью, категоричностью и неожиданностью [3, с. 52–53; 4, с. 67]. М.А. Кравченко выделяет случаи, в которых метаоператор *если угодно* маркирует поиск подходящей номинации, а также случаи, в которых данная единица указывает на особый статус уже выбранной номинации: на нечеткость номинации, на необходимость ее пояснения, на ее употребление в неконвенциональном или переносном значении, на ее стилистическую окраску, эмоционально-экспрессивную характеристику или участие номинации в языковой игре [5, с. 57–67]. Выделенные М.А. Кравченко случаи также свидетельствуют, что N_2 требует особого внимания со стороны адресата. Так, в примере (2) номинация N_2 (*тиран*), во-первых, может быть слишком сильной и негативной, а во-вторых, она не совсем стандартно используется говорящим, о чем он и предупреждает адресата с помощью *если хотите*.

Такое описание функций *если угодно* и *если хотите* сближает данные единицы с конструкциями *не побоюсь этого слова, извините за выражение* и *можно сказать*: они также могут сочетаться с нетривиальными или неожиданными языковыми выражениями, имеющими высокую или сниженную стилистическую окраску, пафосный или гиперболизированный характер, с советизмами и др. [6, с. 126–127; 7, с. 102; 4, с. 67; 8 с. 75–79]. Однако, по нашим наблюдениям, *если угодно* и *если хотите* не синонимичны конструкциям типа *не побоюсь этого слова*, а значит, описание, сближающее их с данными конструкциями, является недостаточно полным.

Актуальность исследования определяется необходимостью дальнейшего описания конструкций *если угодно* и *если хотите*, выявляющего признаки, отличающие их от близких метатекстовых единиц.

Цель статьи – выделить особенности семантики и употребления конструкций *если угодно* и *если хотите*.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: определить структурный источник *если угодно* и *если хотите*; охарактеризовать соотношение между N_1 и N_2 в контекстах с альтернативной номинацией; описать особые типы контекстов употребления *если угодно* и *если хотите*.

В ходе исследования использовались методы корпусного, контекстуального и семантического анализа. Материалом исследования послужили примеры из Национального корпуса русского языка (www.ruscorpora.ru).

Научная новизна исследования состоит в привлечении к анализу таких контекстов употребления *если угодно* и *если хотите*, которые ранее специально не рассматривались.

Теоретическая значимость статьи заключается в более полном описании конструкций *если угодно* и *если хотите*, способствующем формированию более глубоких представлений о семантике и функционировании не только данных единиц, но и метатекстовых единиц в целом.

Практическая значимость статьи связана с возможностью использования результатов исследования при описании вводных конструкций и метатекстовых средств современного русского языка.

Чтобы объяснить особенности употребления конструкций *если угодно* и *если хотите*, необходимо обратиться к их источникам, которыми являются сложные предложения асимметричной структуры [9]. См. пример, рассматриваемый Т.А. Колосовой:

(4) *Это хуже жестокости, это подлость, если уж вы хотите знать* (Л.Н. Толстой. «Анна Каренина»).

Как отмечает Т.А. Колосова, сложные предложения асимметричной структуры – это предложения, в которых между эксплицитно выраженными частями сложного предложения имеется имплицитное звено, которое может быть экс-

плицировано адресатом из контекста [9, с. 57]. В (4) желание адресата знать не служит условием суждения говорящего (*это хуже жестокости, это подлость*). Предложение формально строится по модели «Если А, то С». Однако на семантическом уровне между компонентами А и С существует звено В, которое в данном случае может быть восстановлено как локутивный глагол *скажу*. После восстановления получим трехкомпонентное предложение: *Если уж вы хотите знать, [то скажу, что] это хуже жестокости, это подлость*. Соответственно, семантической структуре предложения соответствует модель «Если А, то В, что С [*это хуже жестокости, это подлость*]». Условные отношения, таким образом, устанавливаются не между А и С, а между А и блоком (В, что С) [9, с. 57].

Такой же механизм может быть применен к анализу конструкций *если угодно* и *если хотите*: в предложениях с рассматриваемыми конструкциями с альтернативной номинацией имеется невыраженное звено В. В том случае, когда конструкции относятся к языковому выражению N_2, представленному словом или словосочетанием, звено В содержит метатекстовую информацию, а именно: комментарий к выбору данного выражения [10, с. 66]. И союз *если* связывает пропозицию одной предикативной единицы с метатекстовым компонентом семантики другой (данное употребление союза рассматривается как метатекстовое [11, с. 236–237]. Так, в (1) таким невыраженным звеном может быть *я могу использовать другое выражение*, ср. *этот жилистый 52-летний шотландец – играющий режиссер, или, если угодно, [я могу использовать другое выражение:] снимающий актер*. Теперь условием оказывается желание адресата, а следствием – использование говорящим N_2 *снимающий актер.*

Итак, восстановленное звено *я могу использовать другое языковое выражение* показывает, что конструкции *если угодно* и *если хотите* маркируют переход от одной номинации к другой и имплицируют 'если угодно / если хотите, я могу сказать об этом по-другому'. С помощью этих конструкций говорящий может представить N_2 как вторую приемлемую номинацию того же объекта или явления, мысль о которой возникла у него в ходе речи. Вместе с тем данная номинация может быть как рискованной, так и обычной и стандартной.

При рискованном лексическом выборе N_2 может отличаться от N_1 стилистической окраской или сферой употребления, а также усиливать выраженное первой номинацией значение или оценку. Конструкции *если угодно* и *если хотите* используются, чтобы обратить внимание адресата на вторую номинацию и указать на необходимость «специальной настройки воспринимающего сознания реципиента» [5, с. 63].

(5) *Я-то знаю: мещанин, пивной живот, покупатель домашних кинотеатров, и его оппонент – нищий прозаик, голодный писателишка с горящим зраком – нужны друг другу. Они братья.* ***Если угодно****, братаны* [1].

(6) *По ее же словам, «он всегда развивал, а в своих устных докладах пропагандировал,* ***если угодно****, даже проповедовал, синергетику как идею, как мировоззрение, как видение мира»* [1].

(7) *– Хорошо. Где и когда мы встречаемся? – […] Письмо с указанием времени и места уже у вас дома. Единственная и очень важная просьба, даже,* ***если хотите****, приказ – не брать с собой оружия!* [1].

(8) *Я как бы позаимствовала ЭТО время здесь. Украла,* ***если хотите****. Потом примерила на себя* [1].

В (5) после N_1 (*братья*) вводится разговорное и сниженное слово N_2 (*братаны*). Такое соотношение двух номинаций позволяет говорящему в более неформальной и шутливой форме обозначить взаимозависимость между мещанином и нищим прозаиком. В (6) после нейтрального глагола *пропагандировать* вводится глагол более высокого стиля *проповедовать*. При этом *проповедовать* усиливает значение распространения идеи: речь идет уже не об обычном ее продвижении, а о почти убежденном, близком к проповеди провозглашении.

Усиление выраженного первой номинацией значения или оценки может происходить и без изменения стилистической окраски: в (7) N_2 (*приказ*) усиливает обязательность исполнения «не брать с собой оружие» по сравнению со словом N_1 (*просьба*), тогда как в (8) N_1 (*позаимствовать*) представляет собой эвфемистическое обозначение кражи: использование слова N_2 (*украсть*) усиливает отрицательную оценку этого действия. Итак, в случаях усиления говорящий сначала использует более слабую номинацию N_1, а затем вводит более сильную номинацию N_2, чтобы усиливать выраженное ранее значение или оценку.

Особого внимания заслуживают случаи языковой игры, в которых вторая номинация представляет собой окказиональное образование, нестандартное смысловое сочетание, семантически противопоставленное обозначение или необычное образное выражение. Как отмечает М.А. Кравченко, «метаоператор играет роль своеобразного информатора об эксперименте над кодом и о потенциальных приращениях смысла» [5, с. 64].

(9) *Что касается Плакиды, то это человек с электрическим образованием, но не знающий закон Ома. Это,* ***если хотите****, политическая моль, которая приспосабливается* [1].

(10) *Всякое уравнение имеет две части, левую и правую, разделенные (или,* ***если угодно****, соединенные) знаком равенства* [1].

Слово *моль* в прямом значении обозначает насекомое, но в (9) оно переносится на человека и необычным образом сочетается с прилагательным *политическая*. Выражение N_2 (*политическая моль*) представляет собой нестандартную образную номинацию и создает иронический эффект.

В высказывании две номинации могут быть противопоставлены друг другу. Отметим, что в нашем материале такое употребление прежде всего характерно для конструкции *если угодно*. Так, в (10) оба противопоставленных способа описания: *разделенные и соединенные* – являются уместными: знак равенства визуально разделяет левую и правую части уравнения и одновременно соединяет их в составе одного равенства. Употребление *если угодно* показывает, что говорящий при описании знака равенства с двух противоположных точек зрения осознает, что их совмещение может оказаться неожиданным для адресата.

Итак, во всех рассмотренных выше случаях, используя N_2, говорящий рискует быть непонятым или неправильно оцененным адресатом, поскольку данная номинация может оказаться слишком сильной, неожиданной или нестандартной для адресата, потребовать дополнительного осмысления или просто показаться неуместной. С этой точки зрения рассматриваемые конструкции действительно сближаются с метатекстовыми единицами *не побоюсь этого слова, извините за выражение* и *можно сказать*. Кроме того, рискованное употребление N_2 может свидетельствовать о том, что говорящий бравирует своей смелостью: он допускает возможность негативной реакции адресата, но все же готов предложить N_2. В этом смысле *если угодно* и *если хотите* особенно близки к конструкции *не побоюсь этого слова*.

Конструкции *если угодно* и *если хотите* могут сопровождать и **обычные стандартные** номинации. К этой группе употреблений можно отнести отмеченные М.А. Кравченко случаи **пояснения**, в которых после термина или заимствования при помощи конструкции *если угодно* дается более понятное обозначение [5, с. 63]. Так, в примере (11), приведенном М.А. Кравченко, N_2 (*электрички*) используется для пояснения заимствованной аббревиатуры RER:

(11) *… вышли мы, наконец, к Сене, к станции метро, точнее RER, электричек,* ***если угодно****, проходящих через город, под городом, возле которой и условились со Светою встретиться* [1].

Однако случаи пояснения встречаются достаточно редко. Чаще N_2 вводится для **уточнения** предшествующей номинации N_1, то есть для более точного определения ее объема. N_2 может либо сужать объем N_1, либо, напротив, обозначать более широкий объем, ср. примеры (12) и (13):

(12) *Рассмотрим один редко упоминаемый аспект политики – лингвистический, или,* ***если угодно****, социолингвистический* [1].

(13) *«А знаешь, Сашка, я обязательно дождусь тебя. Я знаю, что все, что с тобой или,* ***если хочешь****, с нами стряслось, – это как болезнь или испытание – и мы должны его выдержать»* [1].

В примере (12) очевидно, что социолингвистический аспект представляет собой частный случай более широкого лингвистического аспекта политики. Конструкция *если угодно* маркирует сужение объема номинации. В (13) за сочетанием N_1 (*с тобой*) следует более широкое N_2 (*с нами*). Уточняя объем обозначения, говорящий включает себя в число участников происходящего и выражает готовность разделить переживания и трудности адресата.

Наконец, в ряде случаев N_2 вводится говорящим для **изменения способа представления того же объекта, признака или ситуации**, которые уже обозначены N_1. Учитывая возможные языковые привычки или предпочтения адресата, говорящий предлагает второй способ выражения, который тоже считается подходящим в данном контексте. Такое представление может строиться на выделении общего признака или на изменении ракурса рассмотрения того же объекта, признака или ситуации.

В первом случае номинация N_2 вводится на основе общего признака, который связывает ее с N_1. Этот признак может быть визуальным, как в примере (14) *с эффектом глаз енота* и *панды*, или функциональным, как в примере (15) с *правительством* и *рабочей лошадью*.

(14) […] *совещания начинались в 11 вечера – и к пяти-шести утра лица комиссаров приобретали «эффект глаз енота» – или панды,* ***если угодно*** [1].

(15) *Президент должен быть над схваткой, защищен от суеты и рутины. […] А правительство – это,* ***если хотите****, такая рабочая лошадь. Правительство ни от чего не забронировано – ни от претензий, ни от критики* [1].

В (14) выражения N_1 (*эффект глаз енота*) и N_2 (*эффект глаз панды*) обозначают одну и ту же внешнюю особенность – темные круги вокруг глаз. N_2 вводится потому, что образ панды становится популярным в настоящее время и, по мнению говорящего, также может вызвать нужную ассоциацию у адресата. В (15) N_2 (*рабочая лошадь*) является метафорической номинацией правительства. Общим основанием здесь служит функциональный признак: правительство, как и рабочая лошадь, выполняет основную работу, несет главную нагрузку и остается без защиты перед внешним давлением (см. *Правительство ни от чего не забронировано – ни от претензий, ни от критики*).

Во втором случае номинация N_2 основана на другом взгляде на тот же объект, признак или ситуацию: говорящий по-другому оценивает или рассматривает то, что уже обозначено N_1:

(16) *В четыре часа дня сие произведение уже висело – украшало,* ***если хотите****, пресловутую улицу Яффо* [1].

(17) *Можно по-разному относиться к Октябрьской революции (или –* ***если угодно*** *– октябрьскому перевороту), но, похоже, ее действительно невозможно было избежать* [1].

Как показывают И.М. Кобозева и Н.И. Лауфер, один и тот же фрагмент действительности может получать разную категоризацию в зависимости от уровня

его рассмотрения [12, с. 128–130]. Так, в (16) глаголы *висело* и *украшало* описывают одну и ту же ситуацию, только первый представляет ее на физическом уровне, а второй – на уровне следствия. В (17) N_1 (*Октябрьская революция*) и N_2 (*октябрьский переворот*) обозначают одно и то же историческое событие, но отражают разные оценки. N_1 представляет событие как прогрессивное историческое изменение (см. толкование слова *революция* в [13, с. 693]), тогда как N_2 дает более критическую оценку того же события.

При обычных и стандартных номинациях конструкции *если угодно* и *если хотите* не могут быть естественным образом заменены единицами *не побоюсь этого слова*, *извините за выражение* и *можно сказать*. Это объясняется тем, что при использовании единиц второй группы говорящий так или иначе признает, что выбранное выражение является проблемным: слишком резким, потенциально неуместным или преувеличенным. Так, в (14а) говорящий не имеет оснований бояться выражения *(эффект глаз) панды* или извиняться за него, или указывать на гиперболический характер этой номинации:

(14а) **Лица комиссаров приобретали «эффект глаз енота» – или панды, не побоюсь этого слова/ извините за выражение/ можно сказать.*

Отметим, что во всех рассмотренных примерах отношение между N_1 и N_2 можно рассматривать как переформулирование в широком смысле, при котором языковые выражения «описывают один предмет или одну ситуацию с сохранением тождества денотативных областей» [14, с. 147]. В нашем материале такое отношение может реализоваться по-разному. В большинстве случаев отношение между N_1 и N_2 сближается с дополняющим переформулированием [14, с. 151]: N_2 не является лексическим синонимом N_1, но в конкретном контексте эта номинация может обозначать тот же объект, признак или ситуацию как дополнительное объяснение. Ср. *эффект глаз енота* и *эффект глаз панды* в (14); *Октябрьская революция* и *октябрьский переворот* в (17) и др. Возможны и другие типы переформулирования: определяющее, ср. *RER* и *электричек* в (11); специфицирующее, при котором N_2 уточняет денотативный объем N_1, ср. *лингвистический и социолингвистический* в (12), *с тобой* и *с нами* в (13); а также переформулирование через следствие, при котором N_2 объясняет N_1 через ее следствие, ср. *висело* и *украшало* в (16) [14, с. 150–152].

Отношение переформулирования также маркируют единицы *иными словами*, *другими словами*, *иначе говоря*. В некоторых контекстах, когда N_2 представляет собой стандартную номинацию, они могут заменять *если угодно* и *если хотите*, например: *Лица комиссаров приобретали «эффект глаз енота» – или, иными словами, панды.* Таким образом, сфера употребления *иными словами*, *другими словами* и *иначе говоря* уже, чем у конструкций *если угодно* и *если хотите*. Кроме того, при использовании этих единиц говорящий представляет N_2 скорее как результат собственного выбора, тогда как *если угодно* и *если хотите* формально показывают, что он учитывает возможные предпочтения адресата.

Если угодно и *если хотите* часто употребляются в сочетании с союзом *или* и частицей *даже*. Союз *или* маркирует переход к другому варианту номинации, ср. *эффект глаз енота – эффект глаз панды*, *лингвистический – социолингвистический*, *разделенные – соединенные*, *Октябрьская революция – октябрьский переворот*. Конкретное отношение между двумя номинациями может различаться: N_2 изменяет способ представления того же объекта, признака или ситуации, уточняет объем N_1 или описывает предмет или ситуацию с противоположной точки зрения. Частица *даже* может дополнительно указывать на градационное усиление, ср. *пропагандировать – проповедовать, просьба – приказ*. В таких случаях номинация N_2 оказывается более сильной по сравнению с N_1.

Рассматриваемые конструкции могут употребляться не только в описанных выше контекстах, где они сопровождают альтернативную номинацию объекта или явления, введенного ранее говорящим под другим названием, см. (16) и (17), но и в контекстах другой структуры.

Во-первых, конструкция может употребляться в контекстах, где эксплицитно выражена только N_2. При этом N_1 может присутствовать в контексте или восстанавливаться из содержания высказывания. Например, в (18) *если хотите* относится к номинации *пунктик*, за которой в контексте стоит более нейтральная номинация *особенность*. Говорящий сразу вводит слово *пунктик*, чтобы побыстрее представить свою особенность как индивидуальную и необычную привычку:

(18) *А один из моих,* ***если хотите****, пунктиков состоит в том, что форма всегда должна – нет, не быть идеально чистой, но производить поверхностное впечатление таковой* [1].

Во-вторых, обе конструкции могут сопровождать номинацию, входящую в перечислительный ряд характеристик. Все элементы такого ряда характеризуют один и тот же объект или явление, создавая эффект нарастания признака. В данном случае конструкции выделяют последнюю номинацию ряда как самую сильную и неожиданную:

(19) *Итак, задача новостей – создание мира с определенной иерархией, динамикой и –* ***если угодно*** *– эсхатологией* [1].

(20) *«Эти средства в значительной мере можно было бы направить на развитие российской IT-отрасли […] – Это было бы оправдано и экономически, и,* ***если хотите****, морально»* [1].

В (19) *эсхатология* наряду с *иерархией* и *динамикой* обозначает характеристику мира новостей. Аналогично в (20) *морально* входит в ряд *экономически* и *морально* для оценки направления средств на развитие российской IT-отрасли с разных точек зрения. В обоих примерах говорящий сначала упоминает более слабое и тривиальное свойство, а потом более сильное, которое оказывается решающим для оценки ситуации.

Итак, цель исследования достигнута: в статье выделены и проанализированы особенности семантики и употребления конструкций *если угодно* и *если хотите*. Проведенный анализ показал, что данные конструкции восходят к придаточным в сложных предложениях асимметричной структуры и могут быть развернуты следующим образом: *если угодно / если хотите, я могу сказать об этом по-другому*. Этим объясняется способность конструкций маркировать переход от одной номинации к другой и представлять вторую номинацию как допустимый вариант языкового выражения.

Полученные результаты позволяют уточнить различия между *если угодно* и *если хотите* и близкими метатекстовыми единицами *не побоюсь этого слова*, *извините за выражение* и *можно сказать*: последние относятся к рискованным номинациям, тогда как *если угодно* и *если хотите* имеют более широкую сферу употребления и могут сопровождать как рискованные, так и обычные стандартные номинации. Дальнейшее исследование может быть связано с сопоставлением *если угодно* и *если хотите* с другими метатекстовыми единицами, комментирующими лексический выбор говорящего.

Результаты исследования могут быть полезны в теоретических курсах семантики и синтаксиса русского языка и в практике преподавания русского языка в иностранной аудитории.

Библиографический список

1. *Национальный корпус русского языка.* Available at: https://ruscorpora.ru/
2. Остроумова О.А., Фрамполь О.Д. *Трудности русской пунктуации. Словарь вводных слов, сочетаний и предложений: опыт словаря-справочника.* Москва: Издательство СГУ, 2009.
3. Ляпон М.В. *Смысловая структура сложного предложения и текст: к типологии внутритекстовых отношений.* Москва: Наука, 1986.
4. Уздинская Е.В. Метатекстовые конструкции и особенности их использования в современных газетных текстах. *Проблемы речевой коммуникации.* Саратов: Издательство Саратовского университета, 2014; Выпуск 14: 54–76.
5. Кравченко М.А. Если угодно: филологический этюд к портрету метаоператора (на материале Национального корпуса русского языка). *Теоретическая и прикладная лингвистика.* 2023; Т. 9, № 4: 57–67.
6. Вепрева И.Т. Метаязыковые стратегии в стилистически неоднородных текстах современных СМИ. *Современная речевая коммуникация: стратегии и жанры*: сборник научных статей. Омск: Издательство Омского государственного университета, 2009; Выпуск 1: 120–128.
7. Перфильева Н.П. Диалог со словом как коммуникативная стратегия (на материале газетных текстов спортивной тематики). *Вестник Новосибирского государственного университета.* Серия: История, филология. 2011; Т. 10, № 6: 99–106.
8. Шилихина К.М. Каких слов мы не боимся? Метакоммуникативные комментарии «не побоюсь этого слова» и «dare I say it». *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015; № 2: 75–79.
9. Колосова Т.А. *Русские сложные предложения асимметричной структуры.* Воронеж: Издательство Воронежского государственного университета, 1980.
10. Инькова О.Ю., Манзотти Э. *Связность текста: мереологические логико-семантические отношения.* Москва: Издательский Дом ЯСК, 2019.
11. Крюкова А.И. Связь пропозициональных единиц в предложении и в тексте. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2024; № 1: 235–240.
12. Кобозева И.М., Лауфер Н.И. Языковые аномалии в прозе А. Платонова через призму процесса вербализации. *Логический анализ языка: Противоречивость и аномальность текста.* Москва: Наука, 1990: 125–139.
13. Евгеньева А.П. *Словарь русского языка (МАС)*: в 4 т. Москва: Русский язык, 1987; Т. 3.
14. Инькова О.Ю., Гурьев А.С. Отношение переформулирования и его основные показатели. *Семантика коннекторов: количественные методы описания.* Bern: Peter Lang, 2021: 143–223.

References

1. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka.* Available at: https://ruscorpora.ru/
2. Ostroumova O.A., Frampol' O.D. *Trudnosti russkoj punktuacii. Slovar' vvodnyh slov, sochetanij i predlozhenij: opyt slovarya-spravochnika.* Moskva: Izdatel'stvo SGU, 2009.
3. Lyapon M.V. *Smyslovaya struktura slozhnogo predlozheniya i tekst: k tipologii vnutritekstovyh otnoshenij.* Moskva: Nauka, 1986.

4. Uzdinskaya E.V. Metatekstovye konstrukcii i osobennosti ih ispol'zovaniya v sovremennyh gazetnyh tekstah. *Problemy rechevoj kommunikacii*. Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta, 2014; Vypusk 14: 54-76.
5. Kravchenko M.A. Esli ugodno: filologicheskij `etyud k portretu metaoperatora (na materiale Nacional'nogo korpusa russkogo yazyka). *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika.* 2023; T. 9, № 4: 57-67.
6. Vepreva I.T. Metayazykovye strategii v stilisticheski neodnorodnyh tekstah sovremennyh SMI. *Sovremennaya rechevaya kommunikaciya: strategii i zhanry*: sbornik nauchnyh statej. Omsk: Izdatel'stvo Omskogo gosudarstvennogo universiteta, 2009; Vypusk 1: 120-128.
7. Perfil'eva N.P. Dialog so slovom kak kommunikativnaya strategiya (na materiale gazetnyh tekstov sportivnoj tematiki). *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Istoriya, filologiya. 2011; T. 10, № 6: 99-106.
8. Shilihina K.M. Kakih slov my ne boimsya? Metakommunikativnye kommentarii «ne poboyus' `etogo slova» i «dare I say it». *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2015; № 2: 75-79.
9. Kolosova T.A. *Russkie slozhnye predlozheniya asimmetrichnoj struktury.* Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta, 1980.
10. In'kova O.Yu., Manzotti `E. *Svyaznost' teksta: mereologicheskie logiko-semanticheskie otnosheniya.* Moskva: Izdatel'skij Dom YaSK, 2019.
11. Kryukova A.I. Svyaz' propozicional'nyh edinic v predlozhenii i v tekste. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2024; № 1: 235-240.
12. Kobozeva I.M., Laufer N.I. Yazykovye anomalii v proze A. Platonova cherez prizmu processa verbalizacii. *Logicheskij analiz yazyka: Protivorechivost' i anomal'nost' teksta*. Moskva: Nauka, 1990: 125-139.
13. Evgen'eva A.P. *Slovar' russkogo yazyka (MAS)*: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, 1987; T. 3.
14. In'kova O.Yu., Gur'ev A.S. Otnoshenie pereformulirovaniya i ego osnovnye pokazateli. *Semantika konnektorov: kolichestvennye metody opisaniya*. Bern: Peter Lang, 2021: 143-223.

Статья поступила в редакцию 24.06.26

УДК 811.161.1; 811.512.141; 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-335-337

Bilalova D.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Humanities and Natural Sciences, Ishimbai Branch of Ufa University of Science and Technology (Ishimbai, Russia), E-mail: dinabil2015@yandex.ru*

FUNCTIONING OF THE CONCEPT "ARTIFICIAL INTELLIGENCE" IN THE LANGUAGE OF MASS MEDIA: A COMPARATIVE ANALYSIS BASED ON THE BASHKIR, RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES. The article presents a comparative study of the mechanisms through which scientific and technical terminology is adapted in the mass media of three typologically different languages – Bashkir, Russian and English. Drawing on print and broadcast media materials from 2005 to 2025, the paper traces the trajectory of one of the most rapidly spreading concepts of our time, artificial intelligence, from a narrow computer-science term to an element of the general socio-political and economic agenda. It is established that the basic mechanisms of term adaptation in journalistic discourse – determinologization, metaphorization and contextual explication – are universal and language-independent. At the same time, the degree and manner of their application reveal pronounced national specificity: the Bashkir language displays a persistent multiplicity of competing translation variants of the concept, the Russian language combines a fixed term form with measured explication, while the English language shows minimal explication owing to its status as the language of origin of the concept. The study concludes that mass media function as a site of primary, pre-institutional normalization of new terminology under conditions where official terminological bodies fail to keep pace with the rate of emergence of new concepts.

Keywords: **scientific and technical terminology, mass media language, determinologization, artificial intelligence, Bashkir language, comparative terminology studies, neologism, terminological normalization**

Д.Н. Билалова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» в г. Ишимбае, г. Ишимбай, E-mail: dinabil2015@yandex.ru*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КОНЦЕПТА «ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ» В ЯЗЫКЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НА МАТЕРИАЛЕ БАШКИРСКОГО, РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Статья посвящена сопоставительному изучению адаптационных механизмов, посредством которых научно-техническая терминология осваивается языком средств массовой информации трёх разноструктурных языков – башкирского, русского и английского. На материале печатных изданий и телевизионных сюжетов 2005–2025 гг. прослеживается путь одного из наиболее динамично распространяющихся понятий современности – «искусственный интеллект» – от узкоспециальной единицы компьютерной науки к элементу общественно-политической и экономической повестки. Установлено, что базовые механизмы адаптации термина в публицистическом дискурсе – детерминологизация, метафоризация, контекстуальная экспликация – носят универсальный, не зависящий от конкретного языка характер. Вместе с тем степень и способ их применения обнаруживают выраженную национальную специфику: башкирский язык демонстрирует устойчивую множественность конкурирующих переводных вариантов понятия, русский язык – сочетание закреплённой формы термина с дозированным пояснением, английский язык – минимальную экспликацию, обусловленную статусом языка-источника понятия. Сделан вывод об особой роли средств массовой информации как площадки первичной, доинституциональной нормализации новой терминологии в условиях, когда официальные терминологические институты не успевают за темпами появления новых понятий.

Ключевые слова: **научно-техническая терминология, язык средств массовой информации, детерминологизация, искусственный интеллект, башкирский язык, сопоставительное терминоведение, неологизм, терминологическая нормализация**

Актуальность обращения к теме функционирования научно-технической терминологии в языке средств массовой информации обусловлена самой природой современного технологического прогресса: по имеющимся оценкам, свыше 90% новых слов, ежегодно фиксируемых в живых языках, представляют собой специальные термины [1, с. 5], и значительная их часть проникает в общественное сознание именно через канал массовой коммуникации, минуя стадию узкоспециального употребления в письменной научной речи. Особенно показательна в этом отношении лексика информационных технологий, где скорость обновления терминологического фонда опережает возможности традиционной лексикографической фиксации, а средства массовой информации оказываются первичным источником, по которому можно проследить реальную динамику освоения нового понятия обществом.

Обзор сопоставительных исследований терминологических единиц, ранее предпринятый автором [2], показывает, что вопросы адаптации термина к условиям неспециальной коммуникации в разное время затрагивались в отечественном терминоведении: В.П. Даниленко подробно охарактеризовала процессы детерминологизации и семантического расширения термина при его переходе в общий язык [3, с. 65], В.И. Заботкина заложила основы теории неологизма как единицы, сохраняющей коннотацию новизны лишь на ограниченном отрезке времени существования в языке [4, с. 6]. Методологически близкий подход – корпусный анализ медиатизации терминологии на материале Национального корпуса русского языка – продемонстрирован в недавнем исследовании В.А. Куликовой, показавшей, что переход когнитивных терминов в публицистический дискурс сопровождается системными семантическими и прагматическими трансформациями [5, с. 165]. Значительный вклад в понимание когнитивной природы метафорической адаптации специального знания внесла теория Дж. Лакоффа и М. Джонсона, показавших, что метафора выступает не украшением речи, а фундаментальным механизмом структурирования и упрощения сложного понятийного содержания [6]. Автором настоящей статьи ранее было показано, что метафорическое терминообразование в научно-технической лексике башкирского, русского и английского языков подчиняется единым когнитивным закономерностям при сохранении национальной специфики конкретных образных моделей [7]. Непосредственно на материале интересующего нас понятия выполнено новейшее исследование Е.В. Мариновой, убедительно показавшей на русскоязычном материале вариативность концептуализации и рецепции термина «искусственный интеллект» в текстах различной жанровой принадлежности [8, с. 855]. Вместе с тем целостного сопоставительного описания того, как именно средства массовой информации трёх разноструктурных языков осваивают одно и то же стремительно распространяющееся понятие, в существующей литературе на сегодняшний день не предпринималось, что и определяет актуальность и новизну настоящего исследования.

Целью статьи является выявление универсальных механизмов и национально-специфических стратегий адаптации термина «искусственный интеллект» в публицистическом дискурсе башкирского, русского и английского языков. Объектом исследования выступает научно-техническая терминология в языке средств массовой информации трёх разноструктурных языков; предметом – конкретные лексико-семантические и словообразовательные механизмы, посредством которых понятие «искусственный интеллект» адаптируется к условиям массовой коммуникации.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи: 1) охарактеризовать общий репертуар адаптационных механизмов, применяемых прессой и телевидением при введении нового термина; 2) выявить состав конкурирующих переводных вариантов понятия «искусственный интеллект» в башкироязычных медиа; 3) описать стратегию русскоязычных СМИ в отношении данного термина; 4) охарактеризовать специфику англоязычного медийного дискурса как языка-источника понятия; 5) сопоставить частотную динамику употребления термина в трёх языках с опорой на количественные лексикографические данные; 6) сформулировать выводы о роли СМИ в процессе терминологической нормализации.

Научная новизна работы состоит в том, что впервые предметом сопоставительного анализа становится не терминосистема в целом, а траектория освоения одного конкретного, максимально актуального понятия тремя типологически различными языками одновременно, что позволяет с высокой точностью зафиксировать национально-специфические стратегии адаптации на предельно сопоставимом материале.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении представлений о функциях средств массовой информации в системе терминологической нормализации; практическая значимость – в возможности использования полученных результатов в редакционной практике башкироязычных изданий, заинтересованных в снижении терминологической разноголосицы.

Материалом исследования послужил корпус публицистических текстов и телевизионных сюжетов ведущих башкирских, российских и британских изданий за период 2005–2025 гг., а также данные лексикографического сервиса Google Books Ngram. Основными методами исследования выступили сопоставительный, количественный (частотный) и метод контекстуального анализа, обоснованность применения которых для задач контрастивной лингвистики подробно рассмотрена И.А. Стерниным [9, с. 6].

Функционирование термина в публицистическом тексте регулируется противоречием, отсутствующим в специальном дискурсе, – между унаследованным от терминосистемы-источника стремлением к точности номинации и необходимостью обеспечить понимание текста массовым, не обладающим специальной подготовкой читателем. Данное противоречие разрешается посредством нескольких регулярных механизмов. Детерминологизация снимает узкоспециальные семы термина, приближая его значение к общеупотребительному слову. Метафоризация переводит абстрактное техническое понятие в область наглядных, легко считываемых образов – данный механизм подробно охарактеризован автором ранее применительно к терминосистеме в целом [7, с. 650] и в полной мере распространяется на медийный, а не только специальный дискурс. Наконец, контекстуальная экспликация – развёрнутая дефиниция, пояснение в скобках или соседство с более понятным синонимом – компенсирует незнакомость термина непосредственно в структуре высказывания.

Все три механизма в равной степени обнаруживаются в башкирских, русских и английских медиатекстах, что свидетельствует об их универсальном, не зависящем от конкретного языка характере. Вместе с тем степень и способ их применения в каждой из трёх лингвокультур заметно различаются.

Наиболее показательный случай национальной специфики даёт освоение понятия «искусственный интеллект» башкирским языком. В отличие от русского и английского, где закрепился единый лексический эквивалент, в башкироязычной прессе на протяжении всего периода наблюдения фиксируется параллельное употребление нескольких конкурирующих вариантов: яһалма аң (буквально «искусственное сознание»), яһалма зиһен («искусственный ум, интеллект»), яһалма аҡыл («искусственный разум») и прямое заимствование яһалма – «интеллект». Показательно, что данная вариативность не обнаруживает тенденции к сокращению на протяжении наблюдаемого периода: в публикациях последних лет все четыре формы продолжают встречаться параллельно, в том числе в текстах, посвящённых одной и той же новостной теме.

Ғалимдар, яһалма аң контролдән сығып, етди зыян килтереүе ихтимал, тип иҫкәртә `Ученые предупреждают, что искусственный интеллект может выйти из-под контроля и нанести серьезный вред` («Ашҡаҙар» гәзите. 05.11.2022). Яһалма зиһен ярҙамында һыйыр малын күҙәтәсәктәр `С помощью искусственного интеллекта будут отслеживать крупный рогатый скот` («Йәшлек». 03.12.2024). Башҡортостандың яһалма интеллекты, хайуандарҙы ҡарауҙан тыш, яҡтыртыуҙы, елләтеүҙе, санитар-эпидемиологик хәүефһеҙлекте күҙәтеүҙе лә контролдә тота ала. `Искусственный интеллект Башкортостана сможет не только присматривать за животными, но и контролировать освещение, вентиляцию, санитарно-эпидемиологическую безопасность` («Йәшлек». 03.12.2024). Шулай уҡ дәүләт секторының төбәк системаларында яһалма аҡылды ҡулланыу буйынса ла бишенсе киләбеҙ. `Мы также занимаем пятое место по применению искусственного интеллекта в региональных системах государственного сектора` («Йәшлек». 20.11.2024).

Подобная множественность закономерно интерпретируется не как недостаток языка, а как признак незавершённого, продолжающегося процесса терминологизации: понятие ещё не получило институциональной кодификации, и пресса, публикуя материалы в оперативном режиме, объективно опережает возможности официальных терминологических органов. Исторически сложившаяся в башкирском языкознании модель централизованной терминологической нормализации, при которой специально учреждённая комиссия рассматривала и утверждала термины до их широкого распространения [10], в современных условиях резко возросшей скорости появления новых понятий уступает место обратной модели: роль первичного «фильтра» переходит к изданиям и телеканалам, а институциональная кодификация, если она вообще последует, будет опираться на уже сложившийся медийный узус.

Русскоязычные издания демонстрируют принципиально иную модель: термин закрепился в единственной устойчивой форме («искусственный интеллект», сокращённо – ИИ) уже на раннем этапе освоения, а варьирование затрагивает не форму термина, а степень его сопровождения пояснительным контекстом. В деловых и узкоспециализированных изданиях термин, как правило, употребляется без дополнительных пояснений, что предполагает достаточную осведомлённость целевой аудитории; в изданиях более широкого профиля пояснение чаще присутствует в виде расшифровки аббревиатуры при первом упоминании или краткой контекстной подсказки.

Данные Google Books Ngram Viewer подтверждают этот тренд количественно: как показано на рис. 1, частотность употребления словосочетания «искусственный интеллект» в русскоязычном книжном корпусе демонстрирует устойчивый рост на протяжении всего рассматриваемого периода, а к 2022 году почти в пять раз превышает показатель 1982 года, что свидетельствует об активной детерминологизации понятия и его переходе из специализированной технико-экономической тематики в общественно-политическую повестку.

Пик роста частотности, пришедшийся на последнее десятилетие представленного на рис. 1 периода, хронологически совпадает с активизацией употребления термина в текстах массовой прессы: *Одни участники рынка предпочитают личный контакт с потенциальными покупателями, другие с той же целью активно используют в работе новые технологии, в том числе искусственный интеллект (ИИ)* («Российская газета», 28.11.2024). *Также одной из раскрытых спикерами тем стал искусственный интеллект и его помощь в ведении бизнеса* («Комсомольская правда», 02.03.2025).

Для англоязычной прессы характерна наименьшая степень экспликации термина среди трёх исследуемых языков, что закономерно вытекает из статуса английского языка как источника самого понятия. В проанализированных материалах artificial intelligence и его аббревиатура AI используются свободно, в том числе в составе атрибутивных сочетаний, без сопровождающих дефиниций даже в изданиях общего профиля. Свободная, немотивированная дополнительными пояснениями аббревиация – явление, подробно охарактеризованное автором ранее на материале научно-технической терминологии в целом [11, с. 180], – оказывается особенно продуктивной именно в англоязычном медийном дискурсе, где сокращение AI полностью вытеснило в обиходной публицистике полную форму словосочетания.

Each new model release comes with the promise of higher accuracy, which means that for each version, these AI raters are working hard to check if the model

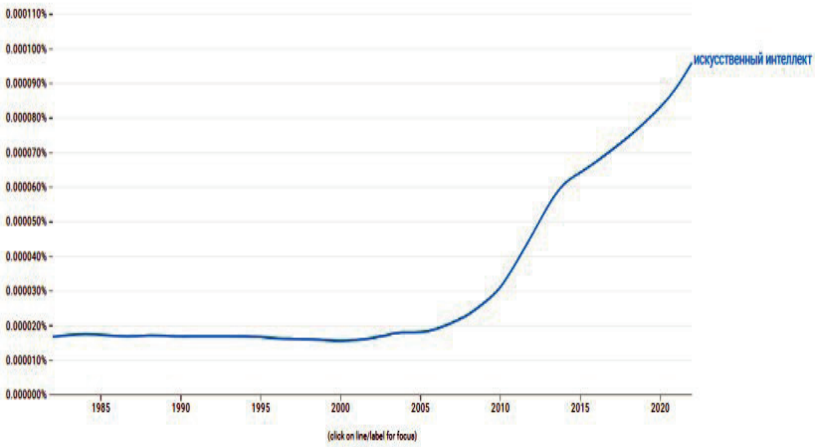


Рис. 1. Частотность употребления термина искусственный интеллект по годам (по данным Google Books Ngram)

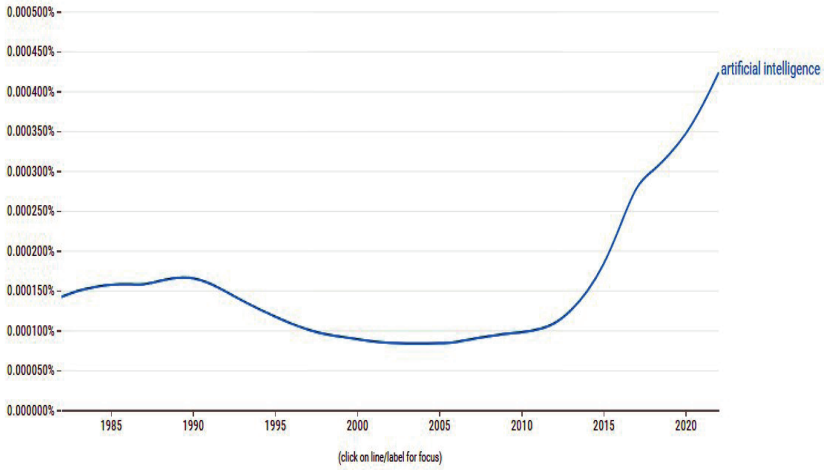


Рис. 2. Частотность употребления термина artificial intelligence по годам (по данным Google Books Ngram)

responses are safe for the user. `Каждая новая версия модели обещает более высокую точность, а это значит, что для каждой версии эти специалисты по оценке с помощью искусственного интеллекта прилагают все усилия, чтобы проверить, безопасны ли ответы модели для пользователя` (The Guardian, 11.09.2025).

Рост частотности употребления словосочетания в англоязычном материале, по данным Ngram, за аналогичный период оказывается менее выраженным по сравнению с русским языком: как показано на рис. 2, увеличение составляет приблизительно три раза против пяти для русского языка (см. рис. 1), что объясняется более ранним и постепенным вхождением термина в английский узус – пик неологизации для английского языка приходится на более ранний хронологический период, тогда как для русского и особенно башкирского языков стремительный рост частотности приходится на последнее десятилетие, знаменуя догоняющий характер освоения понятия.

Сопоставление обеих кривых показывает, что различие между языками проявляется не столько в конечной точке – в обоих случаях частотность к 2022 году достигает исторического максимума, сколько в форме кривой роста: резкий, скачкообразный подъём в русском корпусе против более плавного, постепенного нарастания в английском, что отражает разный статус двух языков по отношению к понятию – заимствующего и порождающего.

Сопоставление трёх лингвокультур показывает, что путь термина «искусственный интеллект» от узкоспециального обозначения к элементу повседневной коммуникации подчиняется не случайному, а закономерному сценарию: массовая коммуникация последовательно смягчает специальную семантику термина и переводит её в область образных, контекстуально понятных значений, прежде чем понятие закрепляется в общем языке. Проследить подобный сценарий на сопоставимом трёхъязычном материале, а не на материале одного языка удалось впервые, что позволяет говорить не о частном случае адаптации отдельного понятия, а об общей модели, которую средства массовой информации способны реализовать применительно к любому стремительно распространяющемуся техническому понятию, – выводе, значимом как для теории терминологической номинации, так и для практики редакционной работы с новой лексикой.

Из полученных данных вытекает ряд выводов, значимых для сопоставительного терминоведения и медиалингвистики. Язык-донор понятия (английский) закономерно демонстрирует минимальную экспликацию и максимальную свободу аббревиации; язык-медиатор (русский) обнаруживает сбалансированное сочетание рано закрепившейся формы термина с дозированным пояснением; язык, осваивающий понятие через посредничество (башкирский), характеризуется устойчивой вариативностью формы при повышенной частотности пояснительных контекстов, что отражает незавершённость процесса терминологизации. Средства массовой информации в условиях ускоренного технологического прогресса объективно принимают на себя функцию, ранее закреплённую за специализированными терминологическими институтами, – первичной апробации и потенциальной будущей нормализации новых терминологических единиц.

Дальнейшее развитие обозначенной темы видится в двух направлениях: во-первых, в расширении материала за счёт менее институционализированных источников – башкироязычного сегмента интернет-медиа и социальных сетей, где терминологическая динамика протекает ещё быстрее и неформальнее, чем в традиционной прессе; во-вторых, в применении аналогичной методики к другим стремительно распространяющимся понятиям цифровой эпохи (например, «большие данные», «нейросеть»), что позволило бы установить, является ли выявленная для «искусственного интеллекта» модель адаптации типовой или специфичной именно для данного концепта.

Материалы статьи адресованы прежде всего специалистам в области сопоставительного терминоведения, контрастивной лингвистики и медиалингвистики, а также редакторам и журналистам башкироязычных, русскоязычных и англоязычных изданий, работающим с научно-технической тематикой и заинтересованным в выработке согласованной терминологической политики.

Библиографический список

1. Гринев-Гриневич С.В. *Терминоведение*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2008.
2. Билалова Д.Н. Краткий обзор сравнительно-сопоставительных исследований терминологических единиц (на материале разноструктурных языков). *Вестник филологических наук*. 2024; № 4: 142–146.
3. Даниленко В.П. *Русская терминология. Опыт лингвистического описания*. Москва: Наука, 1977.
4. Заботкина В.И. *Новая лексика современного английского языка*. Москва: Высшая школа, 1989.
5. Куликова В.А. Медиатизация когнитивных терминов: корпусное исследование. *Медиалингвистика.* 2024; Т. 11, № 2: 162–180.
6. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
7. Билалова Д.Н. Метафорическое терминообразование в техническом дискурсе (на материале русского, башкирского и английского языков). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2024; № 2, Т. 17 (2): 648–654.
8. Маринова Е.В. Термин «искусственный интеллект» в русскоязычных текстах: функционирование, рецепция, варианты. *Коммуникативные исследования*. 2025; Т. 12, № 4: 850–864.
9. Стернин И.А. *Контрастивная лингвистика: проблемы теории и методики исследования*. Москва: АСТ: Восток-Запад, 2007.
10. Ҡаһарманов Ғ.Ғ. *Башҡорт теленең лексикаһы һәм терминологияһы*. Стәрлетамаҡ, 2002. (Кагарманов Г.Г. *Лексика и терминология башкирского языка*. Стерлитамак: СГПИ, 2002).
11. Билалова Д.Н. Аббревиация как продуктивный способ терминообразования в разноструктурных языках. *Успехи гуманитарных наук (Modern Humanities Success)*. 2022; № 5: 178–182.

References

1. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2008.
2. Bilalova D.N. Kratkij obzor sravnitel'no-sopostavitel'nyh issledovanij terminologicheskih edinic (na materiale raznostrukturnyh yazykov). *Vestnik filologicheskih nauk*. 2024; № 4: 142-146.
3. Danilenko V.P. *Russkaya terminologiya. Opyt lingvisticheskogo opisaniya*. Moskva: Nauka, 1977.
4. Zabotkina V.I. *Novaya leksika sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
5. Kulikova V.A. Mediatizaciya kognitivnyh terminov: korpusnoe issledovanie. *Medialingvistika.* 2024; T. 11, № 2: 162-180.
6. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
7. Bilalova D.N. Metaforicheskoe terminoobrazovanie v tehnicheskom diskurse (na materiale russkogo, bashkirskogo i anglijskogo yazykov). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; № 2, T. 17 (2): 648-654.
8. Marinova E.V. Termin «iskusstvennyj intellekt» v russkoyazychnyh tekstah: funkcionirovanie, recepciya, varianty. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2025; T. 12, № 4: 850-864.
9. Sternin I.A. *Kontrastivnaya lingvistika: problemy teorii i metodiki issledovaniya*. Moskva: AST: Vostok-Zapad, 2007.
10. Ҡaharmanov Ғ.Ғ. *Bashҡort telenең leksikahy һәm terminologiyahy*. Stərletamaҡ, 2002. (Kagarmanov G.G. *Leksika i terminologiya bashkirskogo yazyka*. Sterlitamak: SGPI, 2002).
11. Bilalova D.N. Abbreviaciya kak produktivnyj sposob terminoobrazovaniya v raznostrukturnyh yazykah. *Uspehi gumanitarnyh nauk (Modern Humanities Success)*. 2022; № 5: 178-182.

Статья поступила в редакцию 06.07.26

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-338-342

***Bukina Yu.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: juliabukina@mail.ru*
***Shiryaeva T.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: shiryaevat@list.ru*

SELF-PRESENTATION STRATEGIES AS A MEANS OF PERSUASION IN THE ENGLISH-LANGUAGE MOTIVATIONAL DISCOURSE OF TED TALKS. In the article the linguistic features of the communicative strategy of self-presentation in the English-language motivational discourse TED Talks are presented. The ways of self-presentation of a motivational speaker play a key role in ensuring a persuasive effect and establishing cooperative contact with the audience of public lectures of the TED Talks genre. The novelty of this work is due to the linguopragmatic analysis of the communicative strategy of self-presentation as a specifically organized model of discursive self-positioning in the English-language motivational discourse. Communicative substrategies of self-presentation are identified, analyzed and described, the main linguistic means of their implementation are identified. Expert-institutional, personal-narrative and moral-activist substrategies of self-presentation solve certain problems, both in creating the persuasive potential of motivational discourse and in the formation of the image of a motivational speaker.
Keywords: **motivational discourse, TED Talks, persuasiveness, strategy, self-presentation**

***Ю.В. Букина**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: juliabukina@mail.ru*
***Т.А. Ширяева**, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: shiryaevat@list.ru*

СТРАТЕГИИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕРСУАЗИВНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МОТИВАЦИОННОМ ДИСКУРСЕ TED TALKS

В статье раскрываются языковые особенности коммуникативной стратегии самопрезентации в англоязычном мотивационном дискурсе TED Talks. Самопрезентация мотивационного оратора играет ключевую роль в обеспечении персуазивного эффекта и установлении кооперативного, доверительного контакта с аудиторией публичных лекций жанра TED Talks. Новизна данной работы обусловлена проведением лингвопрагматического анализа коммуникативной стратегии самопрезентации как специфически организованной модели дискурсивного самопозиционирования в англоязычном мотивационном дискурсе. Выявлены, проанализированы и описаны коммуникативные субстратегии самопрезентации, выделены основные языковые средства их реализации. Экспертно-институциональная, персонально-нарративная и морально-активистская субстратегии самопрезентации решают определенные задачи, как в создании персуазивного потенциала мотивационного дискурса, так и в формировании образа мотивационного оратора.
Ключевые слова: **мотивационный дискурс, TED Talks, персуазивность, стратегия, самопрезентация**

В современных условиях цифровизации и медиатизации общественной коммуникации существенно возрастает роль дискурсивных практик, ориентированных не только на информирование, но и на целенаправленное воздействие, убеждение и мотивацию аудитории. Одним из наиболее репрезентативных феноменов в этой области выступает платформа публичных лекций TED Talks, которые исследователи называют «блестящим примером персуазивного дискурса, используемого в целях популяризации науки» [1, с. 264]. Данный формат, органично сочетающий черты научного, публицистического и разговорного стилей, эволюционировал в самостоятельный гибридный жанр интернет-дискурса, ключевой интенцией которого является эффективное речевое воздействие на глобальную и неоднородную аудиторию [1–4].

Мотивационный потенциал дискурса видеолекций TED Talks предопределён его институциональной коммуникативной установкой платформы: с 2025 г. конференции TED Talks функционируют под лозунгом “Ideas that change the world”. Н.В. Нечаева характеризует публичную лекцию жанра TED Talks как форму популяризаторского дискурса, в котором прагматическая установка заключается в «убеждении аудитории и формировании определённого мнения о научной проблеме или достижении, во вдохновении и побуждении к действию» [5, с. 19].

Вместе с тем следует отметить, что, несмотря на активный интерес исследователей к дискурсивным характеристикам TED Talks и к отдельным персуазивным стратегиям, реализуемым в рамках данного вида дискурса, стратегия самопрезентации как системообразующий компонент персуазивности мотивационного дискурса до настоящего момента не становилась предметом целостного лингвистического анализа. Не до конца изученными являются вопросы о специфическом наборе тактик самопрезентации, актуальных для данного жанра; о характерном репертуаре лингвостилистических средств их реализации; о функциональном взаимодействии данной стратегии с другими персуазивными стратегиями в процессе формирования мотивационного воздействия. Предшествующие исследования указывают на значимость таких тактик, как изменение отношения к объекту, формирование эмоционального состояния, реструктурирование представлений и активация внимания, которые являются ключевыми для дискурса TED [6], однако роль самопрезентации в их реализации требует детального рассмотрения.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена, во-первых, высокой социальной значимостью и коммуникативной эффективностью формата TED Talks как канала популяризации знаний и мотивации к действию; во-вторых, центральной ролью самопрезентации спикера в обеспечении персуазивного эффекта и установлении кооперативного, доверительного контакта с аудиторией; в-третьих, потребностью в системном лингвистическом описании данной стратегии в рамках мотивационного дискурса с учетом особенностей ее языкового воплощения.

Объектом исследования выступает мотивационный дискурс англоязычных публичных лекций TED Talks. Предметом являются стратегия самопрезентации и варианты ее реализации как средства персуазивности в исследуемом дискурсе.

Целью данной работы является выявление и системное описание стратегии самопрезентации как инструмента персуазивного воздействия в исследуемом дискурсе. Достижение цели предполагает решение ряда исследовательских задач: проанализировать особенности функционирования мотивационного дискурса через призму коммуникативной стратегии самопрезентации, идентифицировать и системно описать основные языковые средства реализации данной стратегии.

Материал исследования составил корпус из 20 англоязычных выступлений TED Talks, отобранных с официального сайта ted.com. В выборку включены тексты, вошедшие в «лучшие выступления» платформы за 2024 и 2025 годы, что обусловлено целью анализа актуальных тенденций устного публичного мотивационного дискурса. Итоговый корпус фактически охватывает период 2023–2025 гг., поскольку дата публикации и попадание в итоговые плейлисты «Лучшие выступления года» не всегда совпадают. Такой подход к формированию корпуса позволяет анализировать не просто новые, но наиболее влиятельные и резонирующие с аудиторией выступления. Таким образом, выборка представляет собой не случайный набор видеолекций TED, а целенаправленно сформированный корпус, отражающий ключевые дискурсы 2024–2025 гг. Продолжительность выступлений составляет 12–17 минут, что соответствует требованиям регламента TED и обеспечивает достоверную сопоставимость анализируемого материала.

В основу методологии исследования положен дискурсивно-прагматический подход, позволяющий интерпретировать выступление в формате TED не как изолированный текст, а как целостное коммуникативное событие, включенное в определенный ситуативный и институциональный контекст, что создает условия для определения места и функций в структуре персуазивного дискурса TED Talks. Лингвопрагматический анализ выступлений направлен на выявление субстратегий самопрезентации и определение их функций; контекстуально-интерпретативный анализ учитывает институциональные особенности TED-формата и реакции со стороны аудитории. Вспомогательно в работе применен количественный подсчет для определения частотности выявленных субстратегий и реализующих их языковых приемов в анализируемом корпусе.

Научная новизна данного исследования заключается в определении самопрезентации в англоязычном мотивационном дискурсе TED Talks как специфически организованной модели дискурсивного самопозиционирования, в выявлении основных коммуникативных субстратегий самопрезентации и установлении их персуазивных функций, в выделении и описании основных языковых средств реализации данных стратегий.

Теоретическая значимость настоящего исследования заключается в углублении и систематизации научных представлений о мотивационном дискурсе как об особом типе дискурса, а также о языковых средствах актуализации коммуникативной стратегии самопрезентации, обеспечивающей персуазивное воздействие на адресата в англоязычном мотивационном дискурсе TED Talks. Практическая значимость исследования заключена в дидактическом потенциале полученных результатов, которые применимы при разработке курсов по теории дискурса и деловой коммуникации, а также в их востребованности за пределами сферы образования: выводы исследования могут использоваться специалистами по управлению персоналом и психологами-консультантами. Кроме того, выводы исследования могут найти применение в прикладных областях профессиональной деятельности, включая управление персоналом, образование, психологию,

а также при построении эффективных стратегий, повышающих эффективность межличностной коммуникации.

Центральной категорией, обеспечивающей успех коммуникации в условиях проявления внешнеорганизованной мотивации, выступает персуазивность, понимаемая как комплексное воздействие автора сообщения на адресата с целью изменения его установок, мнений или поведения [7; 8]. В рамках лингвистических и коммуникативных исследований персуазивность анализируется через призму стратегий и тактик речевого воздействия, которые варьируются в зависимости от типа дискурса, жанровых канонов и целевой аудитории [9]. Как отмечают исследователи, специфика персуазивных средств в значительной степени определяется требованиями конкретного жанра и ожиданиями адресата [10, с. 391]. В мотивационном дискурсе, в отличие от иных типов публичной коммуникации, персуазивность, наряду с информативностью, эмотивностью и интертестуальностью, выступает в качестве его системообразующей характеристики [4], что, несомненно, предопределяет стратегический характер всех его составляющих, включая ключевую стратегию самопрезентации спикера.

Исследование коммуникативных стратегий в мотивационном дискурсе TED Talks подтверждает активное использование спикерами средств речевого воздействия для убеждения аудитории. Учёные отмечают, что «мощное выступление» (a powerful talk) является результатом не только визуализации и сжатого формата, но и умелого использования коммуникативных стратегий, служащих для реализации намерений говорящего, направленных на убеждение, воздействие на адресата, преобразующих категориальные структуры его сознания [11].

Для комплексного понимания механизмов убеждения в мотивационном дискурсе TED Talks ключевое значение имеет классическая риторическая триада Аристотеля: этос, пафос и логос. Однако в современных дискурсивных исследованиях этос трактуется не как изначально заданное свойство говорящего, а как динамически конструируемый образ, формирующийся в процессе речевого взаимодействия [12]. Как подчёркивает И.Е. Шейгал, этос в публичном дискурсе создаётся через особый выбор языковых средств, нарративы, риторические приемы, оценочные высказывания и другие способы позиционирования себя по отношению к аудитории [13]. В рамках институционального дискурса самопрезентация, как правило, подчинена статусно-ролевым ожиданиям: говорящий репрезентирует профессиональную компетентность, экспертность и соответствие нормам института. Этос, нравственное и авторитетное начало, обеспечивает доверие к спикеру через демонстрацию его экспертного статуса, профессиональных достижений и репутации [14; 15].

Анализ корпуса показал заметное смещение акцента от институционального к персональному этосу: спикер выступает одновременно как носитель экспертного знания и как личность с уникальным жизненным опытом, своими сомнениями, ошибками и личными переживаниями. Личный нарратив становится основой самопрезентации и формирует персонализированный этос, что свидетельствует о гибридности жанра, сочетающего элементы институционального и персонального дискурса и размывающего жёсткую границу между ними [1]. Спикер в TED Talks не просто передаёт информацию, но встраивает собственную личность в дискурс в качестве аргумента, когда биография, профессиональный путь или пережитый кризис начинают функционировать как аргумент, подтверждающий истинность и значимость обсуждаемой идеи.

В лингвистическом аспекте самопрезентация исследуется как речевоздействующая стратегия, реализуемая через специфический набор тактик и языковых средств, направленных на проецирование желаемого «Я» и трансформацию мнения реципиента [9]. В контексте англоязычных публичных лекций TED Talks самопрезентация приобретает системообразующий характер, поскольку именно образ говорящего, его компетентность, ценностная позиция и степень близости к аудитории становятся ключевыми факторами принятия транслируемого сообщения для адресата.

Опираясь на понятие речевого воздействия, предложенное О.С. Иссерс, которое в широком смысле рассматривается как «любое речевое общение, взятое в аспекте его целенаправленности, целевой обусловленности, описанное с позиций одного из коммуникантов», а в узком смысле предполагает наличие субъекта, «регулирующего деятельность другого человека, в определенной мере свободного в выборе своих действий и поступающего в соответствии со своими потребностями» [7; с. 22], в настоящем исследовании самопрезентация рассматривается как вспомогательная речевоздействующая стратегия, формирующая доверие к говорящему, обеспечивающая успешную реализацию базовой персуазивной установки высказывания, принятие транслируемых идей и снижение критичности восприятия со стороны адресата. Самопрезентация в англоязычном мотивационном дискурсе TED Talks представляет собой специфически организованную модель дискурсивного самопозиционирования, направленную на формирование этоса говорящего и встраивания его в дискурс, с целью обеспечения устойчивого персуазивного воздействия на массовую аудиторию. Самопрезентация характеризуется доминирующей коммуникативной установкой, повторяемостью, связью с персуазивной целью высказывания и системной реализацией на лексико-семантическом, синтаксическом и прагматическом уровнях.

Анализ англоязычных выступлений TED Talks 2024–2025 гг. показал, что в условиях публичного мотивационного дискурса самопрезентация разворачивается на всех этапах устного публичного выступления. Спикер TED не ограничивается эпизодическим самопозиционированием, а последовательно реализует определённый тип этоса, который становится частью аргументационной структуры дискурса. Именно поэтому в настоящем исследовании предпринят переход от тактического к стратегическому уровню анализа самопрезентации.

Дискурс-анализ корпуса выступлений с фокусом исследовательского внимания на нарративных структурах в выступлениях спикеров TED позволил выделить и верифицировать три универсальные субстратегии, представляющие собой коммуникативно-дискурсивные способы организации стратегии самопрезентации: экспертно-институциональную субстратегию (ЭИС), персонально-нарративную субстратегию (НПС) и морально-активистскую субстратегию (МАС). Каждая субстратегия решает специфические коммуникативные задачи как в общей персуазивной атмосфере выступления, так и в формировании образа выступающего. Установлено, что спикеры последовательно комбинируют данные субстратегии, что позволяет им одновременно укреплять экспертность, вызывать эмпатию и призывать аудиторию к действию.

Экспертно-институциональная субстратегия самопрезентации является самой частотной в исследуемом корпусе и представлена во всех проанализированных выступлениях (100%). В контексте TED, где аудитория, как правило, незнакома со спикером, данная стратегия, опирающаяся на понятия «экспертной власти» и институционального авторитета, призвана сформировать у аудитории восприятие спикера TED как легитимного и компетентного источника информации. Языковыми особенностями данной стратегии являются подчеркивание профессионального статуса спикера, уровня его образования, профессиональный опыт, принадлежность к авторитетному научному или профессиональному сообществу, что создает у слушателя фундамент доверия, необходимый для принятия его дальнейших утверждений и идей, дает право спикеру говорить и давать оценки или прогнозы от имени научной дисциплины.

Так, например, в начале своего выступления Йошуа Бенджио (Yoshua Bengio), канадский математик, кибернетик, осуществивший прорыв в области искусственного интеллекта и нейронных сетей, говорит: *"My name is Yoshua Bengio. I'm a computer scientist. My research has been foundational to the development of AI as we know it today."* (*«Меня зовут Йошуа Бенджио. Я компьютерный специалист. Мои исследования стали основой для развития ИИ в современном виде»*) [16]. В данном примере представлена трехчастная декларация: имя, профессия, заявление о фундаментальном вкладе в развитие искусственного интеллекта.

Аналогично, американский ученый Хани Фарид (Hany Farid), начиная выступление о цифровой криминалистике, заявляет: *"I am by training an applied mathematician and computer scientist. And I have spent the last 30 years developing technologies to analyze and authenticate digital images and digital videos."* [17]. Такая двойная декларация (*by training – «по образованию»*), *the last 30 years developing technologies – «30 лет опыта разработки технологий»*), выполняет роль институционального якоря, превращая спикера из частного лица в авторитетного эксперта, выступающего от имени всей области цифровых технологий.

Вторая установленная субстратегия самопрезентации – персонально-нарративная. Установлено, что данный вариант самопрезентации реализуется спикерами TED через включение автобиографического нарратива в текст выступления, демонстрирующее тем самым переход от абстрактного знания к личному опыту. Персонально-нарративная субстратегия апеллирует не только к этосу выступающего, но и к пафосу, создавая эмоциональную связь и снижая социальную дистанцию через механизмы идентификации. Спикер TED – герой собственной истории, чьи сомнения, открытия и неудачи делают его реальным, понятным и «своим» для аудитории.

Показательным примером реализации данной субстратегии является выступление американского инженера и химика Дженни Ду (Jenny Du), посвящённое проблеме продления срока хранения пищи. Спикер сознательно отказывается от традиционного академического вступления и начинает свою речь с личной истории: *"My journey... started in the spring of 2013. I'm finishing up my postdoctoral research... And all that really means is I'm a huge nerd and I've been in school for way too long."* [18]. Спикер сочетает информацию о своей научной квалификации (*postdoctoral research – «научные исследования после получения докторской степени»*) с самоиронией (*a huge nerd – «настоящий ботаник»*), мгновенно разрушая тем самым потенциальный барьер между ученым и публикой.

Другой вариант использования данной субстратегии самопрезентации демонстрирует норвежский робототехник, основатель и генеральный директор компании 1X Technologies Бернт Бёрних (Bernt Børnich), говоря о гуманоидных роботах. Он не просто представляет технические характеристики, а описывает интеграцию робота NEO в свой личный быт: *"That means NEO is now part of my daily routine... I treat it kind of like a butler, like a companion. It's part of the family."* (*«Это означает, что робот теперь – часть моего ежедневного распорядка. Я отношусь к нему, как к дворецкому, как к компаньону. Он – часть моей семьи»*) [19]. Данный нарратив делает футуристическую технологию роботизации понятной, доступной и желаемой.

Отметим, что частотность использования персонально-нарративной субстратегии как эффективного механизма персуазивного воздействия, обеспечивающего эмоциональную вовлечённость аудитории и формирование доверия к говорящему, в исследуемом дискурсе довольна высока: её элементы присутствуют в 9 из 10 выступлений корпуса (90%). Широкая распространенность данной субстратегии самопрезентации подтверждает тенденцию эволюции TED-дискурса в сторону персонализации и сторителлинга как доминирующих форм публич-

Таблица 1

Субстратегии самопрезентации в исследовательском корпусе выступлений TED

№	Спикер TED	Тема выступления	Субстратегии самопрезентации			Дискурсивная конфигурация субстратегий
			ЭИС	ПНС	МАС	
1.	Andrew Yang	Политическая реформа США	16	6	10	ЭИС → МАС
2.	Fei-Fei Li	Пространственный интеллект в ИИ	18	4	5	ЭИС-доминантная
3.	Johan Rockström	Климатические переломные точки	17	3	15	ЭИС → МАС
4.	Jordan Klepper	Спасение демократии	2	14	4	ПНС-доминантная
5.	Malcolm Gladwell	Ошибка теории «переломного момента»	10	12	6	ПНС → ЭИС
6.	Mustafa Suleyman	ИИ как новый цифровой вид	14	8	9	ЭИС → МАС
7.	Scott Galloway	Риски для будущего молодежи США	12	5	16	МАС → ЭИС
8.	Tessa West	Проблема «чрезмерной вежливости» на работе	13	10	2	ЭИС → ПНС
9.	Al Gore	«Климатический реализм» – это миф	16	6	18	МАС → ЭИС
10.	Aravind Srinivas	Будущее ИИ-поиска (Perplexity)	15	8	3	ЭИС → ПНС
11.	Bernt Børnich	Гуманоидные роботы (NEO)	9	11	5	ПНС → ЭИС
12.	Carole Cadwalladr	Цифровой переворот (техноавторитаризм)	10	8	17	МАС → ЭИС
13.	Hany Farid	Как распознать фейковые фото	15	3	4	ЭИС-доминантная
14.	Jenny Du	Наука сохранения продуктов	14	9	2	ЭИС → ПНС
15.	Oz Pearlman	Искусство чтения людей (ментализм)	4	17	1	ПНС-доминантная
16.	Shahram Izadi	XR-очки с ИИ (будущее интерфейсов)	16	2	1	ЭИС-доминантная
17.	Yoshua Bengio	Катастрофические риски ИИ	17	6	12	ЭИС → МАС
18.	Avi Loeb	Поиск доказательств существования инопланетян	17	7	3	ЭИС-доминантная
19.	Aziz Abu Sarah & Maoz Inon	Палестинец и израильтянин лицом к лицу	5	15	12	ПНС → МАС
20.	Cai Guo-Qiang	Лестница из фейерверков и магия взрывного искусства	9	14	5	ПНС → ЭИС
Общее количество			244	169	141	

ного убеждения, что обусловливает определение нарратива как обязательного элемента жанрового кода TED. Современная аудитория ожидает от спикера TED не столько экспертных аргументов, сколько историю, где личный путь сам по себе становится доказательством, средством убеждения. Личный нарратив в данном формате выступает не иллюстрацией, а структурным элементом аргументации, где биография, опыт и субъективное переживание спикера становятся частью доказательной базы.

Третья субстратегия самопрезентации, морально-активистская, опирается на риторический, прагматический и психологический базисы. Базовым теоретическим основанием для выделения данной стратегии является аристотелевское понимание этоса, при котором этос представляет собой не только компетентность субъекта речи, но и его моральные принципы. Морально-активистская субстратегия опирается на этическое позиционирование спикера, что переводит дискурс из информационной плоскости в плоскость ценностного призыва. С языковой точки зрения это соответствует усилению перформативной силы обещаний, обязательств, гарантий и даже угроз спикера, целью которого является мобилизация аудитории, превращение её из пассивных слушателей в потенциальных соучастников «благого дела».

Наиболее ярко морально-активистская субстратегия проявляется в выступлениях на темы глобальных кризисов. Так, в выступлении Йошуа Бенджио (Yoshua Bengio) она реализуется после конструирования экспертного статуса. В высказывании *"I do feel a responsibility to talk to you about the potentially catastrophic risks of AI."* [16]. Ключевая лексема *responsibility («ответственность»)* демонстрирует переход от научного объяснения к моральному обязательству. Спикер тем самым легитимирует своё вмешательство в общественный дискурс не только знанием, но и моральным долгом предупредить общество о потенциально катастрофических рисках искусственного интеллекта. Его высказывание *"I'm not a doomer. I'm a doer."* (*«Я не думер. Я – деятель»*) усиливает данную стратегию, демонстрируя позицию учёного как активную и деятельную, а не наблюдательную.

В климатическом выступлении американского политического деятеля, экологического активиста Эла Гора (Al Gore) морально-активистская самопрезентация достигает кульминации через апелляцию к универсальным ценностям: *"My faith tradition tells me that Noah was commanded to save the species of this Earth. I think we have a moral obligation as well."* (*«Моя вера говорит мне, что Ною было велено спасти виды, существующие на этой планете. Я считаю, что у нас есть такое же моральное обязательство»*) [20]. Библейская аналогия с Ноем возводит проблему изменения климата в ранг имплицитного императива этического характера. Здесь самопрезентация строится не вокруг личности Гора, а вокруг его функции морального посредника между научным знанием и общественным действием. Персуазивный потенциал морально-активистской субстратегии самопрезентации максимален, так как она обращается к глубинным ценностным установкам, предлагая аудитории не просто согласиться с фактами, но и ощутить моральный долг для действия.

Мы обнаружили использование данного варианта самопрезентации и в более технологически-ориентированных выступлениях. У Хани Фарида, обсуждающего цифровые манипуляции, моральный компонент проявляется в акценте на социальной угрозе и защите демократии: *"I contend that we are in a global war for truth with profound consequences for individuals, for institutions, for societies, and for democracies."* (*Я утверждаю, что мы ведём глобальную войну за истину с глубокими последствиями для отдельных людей, институтов, обществ и демократий*) [17]. Пример иллюстрирует имплицитное позиционирование спикера как ответственного защитника общественных ценностей. Как видим, спикеры с помощью морально-активистской самопрезентации конструируют гибридный этос, в котором экспертное знание служит основанием для морального призыва.

Для подтверждения сказанного и наглядного представления данных был применен метод количественного подсчета дискурсивных фрагментов исследовательского корпуса выступлений TED, в которых выделенные экспертно-институциональная (ЭИС), персонально-нарративная (ПНС) и морально-активистская (МАС) субстратегии самопрезентации были зафиксированы в формате матрицы «спикер – стратегия». Распределение и частотность выявленных вариантов реализации коммуникативной стратегии самопрезентации представлены в табл. 1. Показатели в таблице отражают количество дискурсивных фрагментов, в которых заявленная персуазивная субстратегия выполняет ведущую функцию. Колонка «Дискурсивная конфигурация субстратегий» описывает направление их функционального наслоения, где стрелка указывает на первичную и вторичную функции субстратегии в выступлении.

Анализ фактического материала убеждает в абсолютном доминировании экспертно-институциональной субстратегии самопрезентации (рис. 1).

На основе анализа можно сделать вывод о том, что реализация субстратегий самопрезентации в мотивационном дискурсе TED Talks носит тематически обусловленный характер, сохраняя при этом общую направленность на персуа-

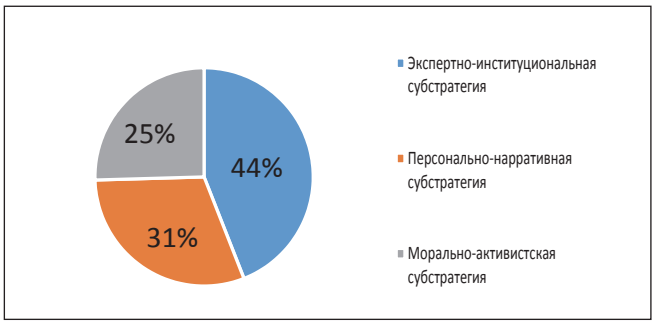


Рис. 1. Частотное распределение субстратегий самопрезентации в мотивационном дискурсе TED Talks

зивное воздействие. При этом персонально-нарративная субстратегия, имеющая относительно универсальный характер, не зависит от тематики выступления. Она функционирует как характерный компонент жанра TED, обеспечивая функцию воздействия за счёт персонализации знания. Независимо от предметной области спикер структурирует сообщение через призму собственного опыта, переводя абстрактные идеи в сферу индивидуальных переживаний. В этом смысле данная субстратегия выполняет жанрообразующую функцию, тогда как остальные субстратегии варьируются в зависимости от тематики, формируя гибкую и адаптивную модель персуазивного воздействия (см. рис. 2).

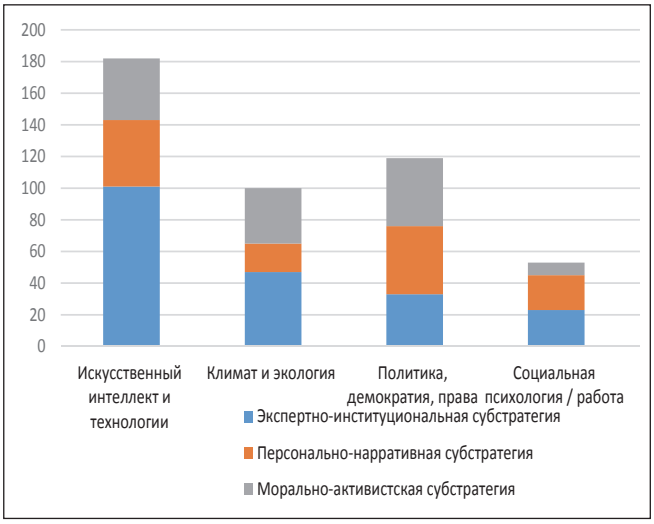


Рис. 2. Тематическая реализация субстратегий самопрезентации в мотивационном дискурсе TED Talks

Экспертно-институциональная субстратегия представляет собой базовую, ведущую субстратегию самопрезентации (44% от общего количества установленных вариантов реализации самопрезентации в рамках исследовательского корпуса выступлений) и обнаруживает явную связь с научно-технологической тематикой (искусственный интеллект, робототехника, цифровая криминалистика). Это свидетельствует о том, что в сферах технологий и науки, приоритетных тематических областях платформы TED в выборке 2024–2025 гг., авторитет строится на данных, научных исследованиях, институциональном знании, статусе спикера. В подобных выступлениях регулярно актуализируются маркеры профессиональной идентичности и конструкции самоопределения, что позволяет говорящему обоснованно подчеркнуть свою компетентность и достоверность транслируемого им знания. Таким образом, персуазивный эффект здесь достигается преимущественно за счёт апелляции к авторитету и экспертности. В зависимости от коммуникативной задачи экспертно-институциональная субстратегия самопрезентации комбинируется с персонально-нарративной (в целях создания эмоциональной связи) или морально-активистской субстратегией (в целях этической оценки рисков).

В выступлениях TED социально-гуманитарной и политической тематики (демократия, межличностная коммуникация) доминирующей становится персонально-нарративная субстратегия самопрезентации, при этом экспертно-институциональная субстратегия играет поддерживающую роль. Следует отметить, что морально-активистская субстратегия вопреки ожиданиям не является универсальным инструментом. Она концентрируется в ключевых точках мотивационных выступлений, в громких заявлениях, кульминациях, финальных призывах, исключительно в выступлениях, затрагивающих социальные и морально-этические вопросы, коллективные ценности и глобальные угрозы (климат, технологии, катастрофические риски ИИ), и выполняет функцию усилителя и трансформатора информации в мотив к действию. Для данной субстратегии самопрезентации характерным является воздействие, которое строится через ценностную интерпретацию действительности, где позиция говорящего приобретает характер морально значимой, и реализуется функция ценностной легитимации высказывания.

Проведенное исследование, направленное на выявление и системное описание функциональных и языковых характеристик самопрезентации в мотивационном дискурсе TED Talks, осуществленное на материале собранного исследовательского корпуса с применением контекстуально-интерпретативного и лингвопрагматического методов анализа с целью изучения и описания функциональных и языковых особенностей самопрезентации в мотивационном дискурсе TED Talks позволило прийти к следующим выводам, подтверждающим научную новизну, теоретическую ценность и практическую значимость выполненной работы:

1. Коммуникативная стратегия самопрезентации не является факультативным или эпизодическим элементом, а представляет собой системообразующий способ реализации персуазивности в выступлениях TED и формирования образа мотивационного оратора, пронизывая все этапы публичной лекции, что подчеркивает научную новизну данной работы.

2. Тематика выступления определяет выбор доминантной субстратегии самопрезентации. Технологические темы используют активацию экспертно-институциональной стратегии, социально-политические – персонализацию и моральную мобилизацию.

3. Экспертно-инновационная субстратегия является основой для мотивационных выступлений, представляющих прорывные технологии или сложные научные концепции. Спикеры выступают как эксперты, демонстрирующие глубину знаний и объективных фактов.

4. Персонально-нарративная субстратегия становится новым универсальным кодом убеждения в мотивационном дискурсе. Использование данной субстратегии спикерами TED в 90% выступлений указывает на фундаментальный сдвиг в ожиданиях аудитории, для убеждения которой недостаточно предъявить только экспертную компетенцию. Аудитория ожидает истории, нарратива, автобиографического повествования, которые «очеловечивают» знание и убеждают слушателя в транслируемой информации, что свидетельствует о гибридной форме мотивационного дискурса, в рамках которого комбинируются элементы институционального и персонального дискурсов.

5. Мотивационные выступления образуют континуум между двумя полюсами: проблемный полюс и инновационно-идейный полюс. Первый характеризуется доминированием морально-активистской субстратегии, подкрепленной экспертной базой. Инновационно-идейный полюс характеризуется доминированием персонально-нарративной стратегии, которая служит доказательством состоятельности идеи в контексте личного опыта.

6. Популярный дискурс TED Talks 2025 года демонстрирует эволюцию от простой передачи идей к сложному проектированию персуазивного этоса, адекватного конкретному вызову времени. Включение личностного измерения в процесс мотивационной коммуникации указывает на глубокую персонализацию публичного интеллектуального дискурса, в котором авторитет рождается на стыке компетенции, искренности и этической позиции.

В заключение отметим, что персуазивность в мотивационном дискурсе TED Talks достигается посредством синтеза и наслоения субстратегий самопрезентации: экспертно-институциональная стратегия формирует необходимый прагматический каркас доверия. На него наслаивается персональный нарратив и/или моральный императив, создавая идентификацию и мобилизацию. Полученные в ходе исследования результаты представляют научный интерес не только для специалистов в области прагмалингвистики, социолингвистики, а также лингвокультурологии и межкультурной коммуникации; накопленные наблюдения могут быть учтены и в прикладных сферах, связанных с публичными выступлениями и построением межличностного диалога, в частности в работе практикующих мотивационных спикеров. Проведённый анализ намечает ряд перспективных направлений для дальнейшего научного изучения мотивационного дискурса TED Talks, одним из которых является анализ культурной и гендерной вариативности для верификации универсальности выявленных стратегий самопрезентации и их персуазивного потенциала.

Библиографический список

1. Викторова Е.Ю. Дискурсивно-прагматическая специфика жанра лекции TED talk (сквозь призму функционирования в ней дискурсивов). *Жанры речи.* 2019; № 4 (24): 254–266.
2. Pierini F. The Popularization of Specialized Knowledge Through Ted Talks: The Case of Positive Psychology. *International Journal of English Linguistics.* 2019; № 9 (4): 15–27.
3. Poonpon K. Discourse Analysis of Speech Structure from TED Talks Corpus. *Research Journal of Humanities and Social Sciences.* 2021; № 9 (2): 59–72.
4. Букина Ю.В., Ширяева Т.А. Языковая специфика инструктирующей коммуникации в англоязычном мотивационном дискурсе TED Talks. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 1 (110): 517–519.
5. Нечаева Н.В. Популярная публичная лекция жанра TALK: особенности языка и стиля. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* 2016; № 180: 17–22.
6. Карнюшина В.В., Иванова Е.А., Вариясова Е.В. Синтаксические и фонетические средства формирования эмоционального настроя и интимизации общения в лекциях Ted: тактики речевого воздействия. *Коммуникативные исследования.* 2018; № 4 (18): 235–251.
7. Иссерс О.С. *Речевое воздействие:* учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Связи с общественностью». Москва: Флинта: Наука, 2009.
8. Голоднов А.В. Персуазивная стратегия текстообразования в риторическом метадискурсе. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.* 2008; № 4 (18): 113–125.
9. Жернова А.В., Романовская Л.В. Стратегия аргументации в публичных выступлениях TED-TALKS. *Стратегии и тактики в различных регистрах общения (на материале современных индоевропейских языков):* сборник научных статей по итогам II Международной научной конференции. Нижний Новгород, 2022: 117–121.
10. Хутыз И.П., Колчевская В.А. Персуазивность: специфика феномена в некоторых типах институционального дискурса. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, 2018; № 2 (80): 391–394.

11. Karnyushina V., Khorokhorina G., Slisovskiy D. Communicative strategies of educational discourse performed in TED TALKS. *Proceedings of INTED2018 Conference 5th-7th March.* Valencia, Spain, 2018: 6752–6758.
12. Шейпак С.А. Языковая личность и дискурсивный этос. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, 2015; № 3 (45): 204–210.
13. Шейгал Е.И. Многоликий нарратив. *Политическая лингвистика.* 2007; № 2 (22): 86–93.
14. Рождественский Ю.В. *Теория риторики.* Москва: Добросвет, 1997.
15. Di Carlo G. Pathos as a Communicative Strategy for Online Knowledge Dissemination: The Case of TED Talks. *3L: Language, Linguistics, Literature. The Southeast Asian Journal of English Language Studies.* 2015; № 21 (1): 23–34.
16. Bengio Y. *The catastrophic risks of AI and a safer path. Ted Talk.* Transcript of the lecture. Available at: https://www.ted.com/talks/yoshua_bengio_the_catastrophic_risks_of_ai_and_a_safer_path
17. Farid H. *How to spot fake AI photos. Ted Talk.* Transcript of the lecture. Available at: https://www.ted.com/talks/hany_farid_how_to_spot_fake_ai_photos
18. Du J. *The science of making fruits and veggies last longer. Ted Talk.* Transcript of the lecture. Available at: https://www.ted.com/talks/jenny_du_the_science_of_making_fruits_and_veggies_last_longer
19. Børnich B. *Meet NEO your robot butler in training. Ted Talk.* Transcript of the lecture. Available at:https://www.ted.com/talks/bernt_bornich_meet_neo_your_robot_butler_in_training
20. Gore A. *Why climate action is unstoppable and climate realism is a myth. Ted Talk.* Transcript of the lecture. Available at: https://www.ted.com/talks/al_gore_why_climate_action_is_unstoppable_and_climate_realism_is_a_myth

References

1. Viktorova E.Yu. Diskursivno-pragmaticheskaya specifika zhanra lekcii TED talk (skvoz' prizmu funkcionirovaniya v nej diskursivov). *Zhanry rechi.* 2019; № 4 (24): 254-266.
2. Pierini F. The Popularization of Specialized Knowledge Through Ted Talks: The Case of Positive Psychology. *International Journal of English Linguistics.* 2019; № 9 (4): 15-27.
3. Poonpon K. Discourse Analysis of Speech Structure from TED Talks Corpus. *Research Journal of Humanities and Social Sciences.* 2021; № 9 (2): 59-72.
4. Bukina Yu.V., Shiryaeva T.A. Yazykovaya specifika instruktiruyuschej kommunikacii v angloyazychnom motivacionnom diskurse TED Talks. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 1 (110): 517-519.
5. Nechaeva N.V. Populyarnaya publichnaya lekciya zhanra TALK: osobennosti yazyka i stilya. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena.* 2016; № 180: 17-22.
6. Karnyushina V.V., Ivanova E.A., Variyasova E.V. Sintaksicheskie i foneticheskie sredstva formirovaniya `emocional'nogo nastroya i intimizacii obscheniya v lekciyah Ted: taktiki rechevogo vozdejstviya. *Kommunikativnye issledovaniya.* 2018; № 4 (18): 235-251.
7. Issers O.S. *Rechevoe vozdejstvie:* uchebnoe posobie dlya studentov, obuchayuschihsya po special'nosti «Svyazi s obschestvennost'yu». Moskva: Flinta: Nauka, 2009.
8. Golodnov A.V. Persuazivnaya strategiya tekstoobrazovaniya v ritoricheskom metadiskurse. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina.* 2008; № 4 (18): 113-125.
9. Zhernova A.V., Romanovskaya L.V. Strategiya argumentacii v publichnyh vystupleniyah TED-TALKS. *Strategii i taktiki v razlichnyh registrah obscheniya (na materiale sovremennyh indoevropejskih yazykov):* sbornik nauchnyh statej po itogam II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Nizhnij Novgorod, 2022: 117-121.
10. Hutyz I.P., Kolchevskaya V.A. Persuazivnost': specifika fenomena v nekotoryh tipah institucional'nogo diskursa. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Tambov: Gramota, 2018; № 2 (80): 391-394.
11. Karnyushina V., Khorokhorina G., Slisovskiy D. Communicative strategies of educational discourse performed in TED TALKS. *Proceedings of INTED2018 Conference 5th-7th March.* Valencia, Spain, 2018: 6752-6758.
12. Shejpak S.A. Yazykovaya lichnost' i diskursivnyj `etos. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Tambov: Gramota, 2015; № 3 (45): 204-210.
13. Shejgal E.I. Mnogolikij narrativ. *Politicheskaya lingvistika.* 2007; № 2 (22): 86-93.
14. Rozhdestvenskij Yu.V. *Teoriya ritoriki.* Moskva: Dobrosvet, 1997.
15. Di Carlo G. Pathos as a Communicative Strategy for Online Knowledge Dissemination: The Case of TED Talks. *3L: Language, Linguistics, Literature. The Southeast Asian Journal of English Language Studies.* 2015; № 21 (1): 23-34.
16. Bengio Y. *The catastrophic risks of AI and a safer path. Ted Talk.* Transcript of the lecture. Available at: https://www.ted.com/talks/yoshua_bengio_the_catastrophic_risks_of_ai_and_a_safer_path
17. Farid H. *How to spot fake AI photos. Ted Talk.* Transcript of the lecture. Available at: https://www.ted.com/talks/hany_farid_how_to_spot_fake_ai_photos
18. Du J. *The science of making fruits and veggies last longer. Ted Talk.* Transcript of the lecture. Available at: https://www.ted.com/talks/jenny_du_the_science_of_making_fruits_and_veggies_last_longer
19. Børnich B. *Meet NEO your robot butler in training. Ted Talk.* Transcript of the lecture. Available at:https://www.ted.com/talks/bernt_bornich_meet_neo_your_robot_butler_in_training
20. Gore A. *Why climate action is unstoppable and climate realism is a myth. Ted Talk.* Transcript of the lecture. Available at: https://www.ted.com/talks/al_gore_why_climate_action_is_unstoppable_and_climate_realism_is_a_myth

Статья поступила в редакцию 01.07.26

УДК 811.134.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-342-346

Vorontsova I.S., *instructor, Spanish Department, Moscow State University of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: irin.vorontsova@gmail.com*

POLYCODED PRECEDENT PHENOMENA AS A MEANS FOR CREATING SEMANTIC PUNS IN THE SPANISH MEDIA DISCOURSE. The article explores mechanisms for creating a semantic puns based on transformed verbal and visual precedent phenomena in the Spanish-language media discourse, functioning as a polycode environment that combines linguistic units of several semiotic codes. Using various linguistic cognitive techniques, journalists implicitly ridicule politicians, their actions and decisions, analyze and criticize social phenomena, deliberately violating the language norm embedded in the recipient's mind. On the basis of comparative, the work examines semantic and discursive analysis, mechanisms for generating semantic puns (verbal, visual and verbal-visual) in the Spanish-language media discourse. Semantic puns are created by the lexical-semantic and visual transformations of precedent phenomena through the replacement or addition of lexical or/and iconic components, the homonymic play of words and by means of derivation mechanisms – combining precedent names to form the neologisms needed to name previously non-existent phenomena in the Spanish language linguistics.

Keywords: **precedent phenomena, semantic puns, language game, polycode character, Spanish media course, memes**

И.С. Воронцова*, преп., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: irin.vorontsova@gmail.com*

ПОЛИКОДОВЫЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО КАЛАМБУРА В ИСПАНОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

В статье исследуются механизмы создания семантического каламбура на основе трансформированных вербальных и визуальных прецедентных феноменов в испаноязычном медиадискурсе, функционирующем как поликодовая среда, которая совмещает в себе языковые единицы нескольких семиотических кодов. Используя различные лингвокогнитивные приёмы, журналисты имплицитно высмеивают политиков, их действия и решения, анализируют и критикуют социальные явления, намеренно нарушая языковую норму, закреплённую в сознании реципиента. На основе сравнительного, семантического и дискурс-анализа рассматриваются механизмы генерирования семантического каламбура (вербального, визуального и вербально-визуального) в испаноязычном медийном дискурсе. Семантический каламбур создаётся путём лексико-семантических и визуальных трансформаций прецедентных феноменов через замены или добавления лексического или/и иконического компонентов, омонимистической игры слов, а также с помощью деривационных механизмов – объединения прецедентных имён для образования неологизмов, необходимых для наименования ранее не существовавших в испаноязычной лингвокультуре явлений.

Ключевые слова: **прецедентные феномены, семантический каламбур, языковая игра, поликодовость, испанский медиадискурс, мемы**

Актуальность исследования определяется необходимостью анализа механизмов и причин семантико-синтаксических и визуальных изменений ПФ, выступающих в медиатексте в качестве когнитивного и стилистического инструмента, отражающего публицистический идиостиль того или иного автора, а также его лингвопрагматические установки. Цель статьи заключается в изучении специфики образования и функционирования семантического каламбура на основе вербальных и визуальных трансформаций ПФ, а также выявлении их лингвопрагматического потенциала. Объектом исследования является семантический каламбур, под которым традиционно понимается разновидность языковой игры, создающей на основе многозначности и столкновения смыслов эффект двусмысленности и комизма при помощи лексико-семантических трансформаций. Для достижения поставленной цели в статье решаются следующие задачи: дается определение, рассматриваются основные характеристики, функции (информативная и воздействующая) и коммуникативные стратегии (аргументация, персуазивность и суггестия) современного испанского медиадискурса, на основе теории прецедентности раскрывается понятие «прецедентные феномены», дается определение термина «семантический каламбур», осуществляется сравнительно-сопоставительный анализ испаноязычных медиатекстов, содержащих примеры преобразованных ПФ, выявляются особенности их лексико-синтаксических и графических трансформаций, а также определяется их функциональный потенциал.

Научная новизна исследования заключается в дальнейшей разработке теории прецедентности сквозь призму семиотически поликодовых компонентов дискурса путём комплексного изучения вербальных и визуальных трансформаций ПФ в испаноязычном медиадискурсе с точки зрения лингвокультурологического и прагмакогнитивного подходов, в расширении знаний о национально-языковой картине мира, а также о механизмах формирования и функционирования ПФ в испаноязычном медиадискурсе. Кроме того, выделяются основные механизмы создания семантического каламбура вербальных и визуальных ПФ в испаноязычном медиадискурсе: замена или добавление лексического или/и визуального компонентов, объединение прецедентных имён для образования неологизмов, омонимистическая игра слов.

Теоретическая значимость исследования заключается в дальнейшей разработке теории прецедентности сквозь призму семиотически невербальных компонентов медиадискурса, дополнении знаний о национально-языковой картине мира испаноговорящих стран, а также в расширении представлений о механизмах формирования и функционирования ПФ в испаноязычном медиадискурсе.

Практическая значимость определяется возможностью использования полученных результатов в исследованиях национально-языковой картины мира испаноязычных стран, при обучении испанскому языку профессионалов-международников и формировании у них необходимых лингвострановедческих знаний.

Анализ семиотически поликодовых ПФ как инструмента для создания семантического каламбура проводится на основе комплексной методики, сочетающей описательный метод, методы индукции и дедукции, заключающиеся в движении от общих положений теории прецедентности к анализу фактических вербальных и визуальных трансформаций в испаноязычном медиадискурсе, а также метод концептуального и дискурс-анализа.

На современном этапе развития информационного общества политический дискурс стал неотъемлемой частью медийного дискурса, под которым вслед за Т.Г. Добросклонской в статье понимается «совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия» [1, с. 152]. Дискурс функционирует как многоплановый феномен, находящийся не только под влиянием социальных и экстралингвистических, но и психологических условий общения. При этом, как отмечает М.В. Ларионова, совокупность концептов, образующих ментальное пространство медийного дискурса, «служит для репрезентации окружающей действительности и одновременно для ее моделирования, создания особого способа видения мира, обладающего целенаправленным социальным действием, транслируемым через каналы СМИ» [2, с. 38].

Одна из важнейших функций медиадискурса – воздействующая, ориентированная на достижение прагматической эффективности послания с целью изменения сознания адресата в интересах адресанта сообщения. При получении сообщения, осложнённого дополнительными нюансами смысла, адресат интуитивно оценивает информацию, за счёт чего актуализируется перлокутивный эффект речевого воздействия. Воздействующая функция реализуется за счёт базовых коммуникативных стратегий аргументации, персуазивности, суггестии и собственно манипуляции. Целью аргументации является убеждение реципиента на основе предлагаемых рациональных доводов, персуазивность подразумевает активное воздействие за счет различных логических аргументов, суггестия предполагает внушение, основанное не столько на разумных доводах, сколько на эмоциях, включая создание нужного вектора некритического восприятия реципиентом сообщаемой информации. Манипуляция подразумевает отношение к реципиенту-участнику процесса коммуникации не как к самостоятельному субъекту, а как к объекту достижения коммуникативных целей адресанта или реализации его намерений, в результате чего реципиенту задаются определенные контекстуально-прагматические рамки той или иной ситуации, в пределах которых он интерпретирует полученное сообщение.

Современный медиадискурс обладает поликодовым характером, то есть совмещает вербальную информацию с визуальными изображениями, в частности мемами, также встречаются семиотически осложненные формы, объединяющие несколько знаковых кодов (цветовые, графические и др.). Все это обусловливает необходимость исследования медиадискурса с точки зрения его семиотических возможностей [3, с. 276].

В современном пространстве испаноязычного дискурса активно функционируют ПФ различной семиотической структуры – вербальной, визуальной и вербально-визуальной. ПФ трактуются в статье как «готовые интеллектуально-эмоциональные блоки-стереотипы» [4, с. 220], выступающие как эффективный инструмент реализации стратегии скрытого воздействия и транслятор прагматических установок автора.

Основоположником теории прецедентности в отечественном языкознании считается Ю.Н. Караулов, который трактует прецедентные феномены как значимые для языковой личности, хорошо известные ситуации, события, тексты, примерами которых могут служить цитаты, имена собственные, а также названия произведений [4, с. 216]. Теория прецедентности получила дальнейшее развитие благодаря отечественным лингвистам, которые ввели такие понятия, как «прецедентное имя» (Д.Б. Гудков, В.В. Красных), «прецедентный оним» (А.А. Фомин), «прецедентный топоним» (Е.Л. Березович), «прецедентное высказывание» (Д.Б. Гудков, В.В. Красных), «прецедентная ситуация» (Д.Б. Гудков, В.В. Красных), «прецедентные феномены» (Д.Б. Гудков, В.В. Красных), «прецедентный образ» (И.И. Чумак-Жунь), «прецедентный сюжет» (Л.В. Моисеенко). Прецедентные феномены общеизвестны, реинтерпретируемы и носят хрестоматийный характер среди всех представителей той или иной лингвокультурной общности с единым инвариантом восприятия окружающей языковой действительности. Рассмотрим подробнее функционирование ПФ различной семиотической структуры в современном пространстве испаноязычного дискурса.

Каламбур на основе вербальных ПФ

«Толковый словарь русского языка» С.Ю. Ожегова и Н.Ю. Шведовой трактует «каламбур» как «шутку, основанную на комическом использовании сходно звучащих, но разных по значению слов, игру слов» [5, с. 184]. В литературоведении под «каламбуром» понимается «использование в речи многозначных слов или омонимичных сочетаний для достижения комического эффекта» [6, с. 115]. В широком смысле каламбур синонимичен понятию «игра слов» и может восприниматься как форма лудической языковой и дискурсивной деятельности. Под языковой игрой вслед за Т.А. Гридиной мы понимаем «форму деканонизированного употребления языковых единиц в речи, характеризующуюся творческим использованием языковых ресурсов, новой речевой комбинацией языковых средств» [7, с. 19]. В основе каламбура лежит многозначность отдельного слова и слова в составе словосочетания. Каламбур создаётся благодаря актуализации в одном контексте нескольких значений полисемантической единицы, в связи с чем происходит связывание двух прежде не соотнесённых структур, например: *Trumpantojos* [1] – 'Капризы Трампа' (здесь и далее перевод автора – *И. В.*). Путём лексической замены первой части слова *trampantojo,* означающего 'иллюзию, обман, уловку', на фамилию американского президента с целью высмеивания политика, автор вступает с читателем в своего рода словесную игру, ведь в испанском языке также существует и слово *antojo* – 'каприз, прихоть'.

Вербальные каламбуры на основе ПФ активно употребляются в испаноязычном медийном дискурсе: *el gobierno Sáncheztein* [2] – 'правительство Санчесштейн'. С целью дискредитации созданного П. Санчесом коалиционного правительства автор путём деривационной языковой игры подчёркивает его фрагментированность, отсутствие системного единства, создавая аллюзию на Франкенштейна, чудовище из романа М. Шелли «Франкенштейн или современный Прометей», название и сюжет которого стали прецедентными.

Немецкий языковед Л. Райнерс, точку зрения которого мы разделяем, указывает четыре типа каламбура: 1) каламбур на основе двусмысленности звучания одного слова: *Lo echo a la basura ya que no está bien hecho* – 'Я выбрасываю это в мусор, так как это плохо сделано' (каламбур на основе омофонов – 1 лица настоящего времени глагола *echar* и причастия *hecho)*; 2) каламбур на основе созвучия двух слов, например, однокоренных: *El burlador burlado* – *'*Осмеянный насмешник*', Barrabás y barrabasadas* – *'*злодей и бесчестные поступки*';* 3) каламбур на основе преобразования слов, вследствие которого часть одного слова становится сходной с частью другого – *Hispanidad o «hispanchidad»* – 'Общность испаноязычных стран или их разрозненность' (лексема «*hispanchidad*» создана путём замены корня в слове «*hispanidad*» на компонент *-panch* из неологизма «*panchidad», «panchito»* – 'выходец из Латинской Америки, преимущественно мексиканец'; лексема используется в разговорной речи и имеет отрицательную коннотацию; 4) каламбур, созданный путём перевёртывания предложения: *echar mar al agua*» вместо «*echar agua al mar*» – 'как об стенку горох' [8, с. 45]. Наряду с информативной и воздействующей функциями основной целью семантического каламбура в испанском медийном дискурсе является создание комического эффекта. Рассмотрим пример семантического каламбура на основе замены компонента вербального ПФ и генерирования за счёт этого нового смысла: *Quizás estaríamos en las mismas – aunque sin Koldo, Cerdán y Ábalos, los tres famosos* ***mosquepedros****.* – 'Возможно, мы находимся там же, хоть и без Кольдо, Сердана и Абало, трёх знаменитых **мушкепедров** (досл.)' [3]. Так, для создания комического эффекта при освещении коррупционного скандала, в котором оказались замешаны министры правительства П. Санчеса Кольдо, Сердан и Авало, при их вторичной номинации автор заменил часть лексемы *mosquetero* – 'мушке-

тер' на имя *Pedro*, придав лексической единице новое значение – 'пособники, подельники Педро Санчеса', имплицируя таким образом идею причастности главы испанского правительства к коррупции.

Каламбур осуществляет функцию двойной актуализации смыслов ПФ, то есть благодаря включению или замене компонентов актуализируются буквальное и переносное значения ПФ. Каламбуры обыгрывают лексические значения многозначных слов, омонимов и антонимов, а также терминов и имён собственных. Например: *Como si se buscara absurdamente parecerse más a una* ***República*** *coronada que a una Corona para la* ***res publica****…* – 'Как если бы он абсурдно стремился казаться больше монархической республикой, нежели монархией для **общественного дела**' [4]. Так, в данном примере автор обыгрывает омонимы *república* – 'республика' и *res publica* (лат) – 'общественное дело'.

Традиционно особый интерес у испаноязычной медийной аудитории вызывают личности ключевых национальных и зарубежных политиков, их действия и связанные с ними скандалы. В качестве основы трансформации семантики ПФ, часто благодаря когнитивному механизму метафоры, используются аллюзии на литературные произведения, исторические события или библейские сюжеты. Накладывая сценарии значимых исторических событий (прецедентные сюжеты) на актуальные социально-политические явления, авторы добиваются эффекта гиперболизации на основе иронии и сарказма. Путём замены первого компонента в лексеме *Watergate* на *pizza* и добавления эпитета *ibérico* в статье под заголовком *''Pizzagate ibérico''* – 'Иберийский Пиццагейт' [5], о политическом скандале внутри народной партии Испании, автор даёт аллюзию на Уотергейтский скандал в США в 1972–1974 гг., закончившийся отставкой американского президента Р. Никсона. Аналогичный пример – статья под заголовком *''El Macarenagate''* – 'Макаренагейт' [6] о религиозном скандале в Севилье, разразившемся после возвращения плохо отреставрированного образа святой Марии Сантисимы де ла Эсперанса Макарены в базилику, в результате чего власти приняли решение о ее повторной реставрации. Встречаются также и лексически преобразованные прецедентные имена: *Ponencia Pilatos escribe sobre el PP y la lengua.* – 'Судья Пилат пишет о Народной Партии и о языке' [7]. Заменив имя собственное *Poncio* – 'Понтий' на созвучную лексему *ponenica* – зд. 'судья, арбитражная комиссия', автор проводит аналогию с иудейским прокуратором, придавая делу соответствующие атрибутивные черты. Активно функционируют в медийном дискурсе каламбуры на основе лексически преобразованных латинизмов, создаваемые путём замены компонента. Так, в заголовке статьи *''Kryptonita Vitae''* – 'Жизненный криптонит' [8] о скандале, возникшем на фоне фальсификации рядом испанских чиновников личных данных в резюме, автор вместо лексемы *curriculum* из латинизма *Curriculum Vitae* – 'резюме' употребляет существительное *kryptonita*, высмеивая былую неуязвимость чиновников. Ведь цель вымышленного кристаллического вещества из вселенной комиксов – «криптонита» – сделать супергероев уязвимыми. Так, журналисты иронично подчеркивают, что казавшиеся недосягаемыми политики подорвали свою репутацию и потеряли уважение. Ещё один пример семантического каламбура строится на основе замены компонента в выражении *Dr. cum laude* – 'доктор наук с отличием': *Pedro Sánchez, Dr. cum fraude* – 'Педро Санчес – лжедоктор' [9]. Для реализации коммуникативной интенции – разоблачить ложь П. Санчеса, автор употребляет вместо *laude* – 'отличие' созвучное существительное *fraude* – 'обман', достигая с помощью комизма и гиперболизации желаемого прагматического эффекта.

Распространён вербальный каламбур на основе деривационной словообразовательной трансформации, объединяющей прецедентные фамилии: *Sanchiglesias* – 'Санчиглесиас', данная номинация представляет сочетание фамилий П. Санчеса и бывшего лидера партии ''Podemos'' П. Иглесиаса, которые в 2019 г. стали главными соперниками на выборах. Неологизм *Sanchiglesias* используется для наименования прецедентной ситуации: *El ''Sanchiglesias'': el tapado en estos comicios*– 'Санчиглесиас: что осталось скрытым на этих выборах' [10].

Каламбур на основе визуальных и визуально-вербальных ПФ

Поскольку особенностью современной политической коммуникации является ее поликодовый характер, помимо преобразованных вербальных ПФ в медиадискурсе для создания каламбура широко используются визуальные и визуально-вербальные ПФ. Под поликодовым текстом, термином, предложенным Г.В. Ейгером и В.Л. Юхтом в 1974 г. [9], понимается объединение в едином многоуровневом коммуникативном формате семиотически гетерогенных приёмов подачи информации. Как правило, визуальные ПФ представляют собой изображения-мемы, функционирующие в качестве дискурсивных единиц коммуникации, обладающие широкой узнаваемостью. ПФ-мемы отличаются своей оригинальностью при выстраивании смыслового и изобразительно-выразительного пространства медиатекста, придавая ему определённый комизм и особый эстетический эффект. Если вербальные каламбуры давно укоренились в медийной коммуникации, то визуальные – относительно новый формат, обусловленный поликодовым характером дискурса, который порождается гиперцепцией, то есть способностью при кодировании и декодировании информации использовать одновременно несколько семиотических кодов – текстовый, визуальный, цветовой, графический, акустический, числовой и др. Рассмотрим примеры визуальных каламбуров-мемов, создаваемых на основе трансформированных ПФ-символов. Нередко авторы прибегают к визуальным трансформациям символов испанской государственности – испанского герба и короны, для визуальной передачи гипербализированной оценки сложной внутриполитической ситуации в стране. Так, статья под заголовком *''El Rey baja al barro''* – 'Король опускается в грязь' [11] сопровождается иконически преобразованным изображением герба Испании как части публикации, рассказывающей о последствиях наводнений и колоссальных усилиях местных жителей для их устранения. Как известно, визит короля Испании в пострадавшие районы сопровождался беспорядками: возмущённые отсутствием помощи люди забросали грязью монаршую чету и сопровождавших их политиков:

Рис. 1. Преобразованный и стандартный гербы Испании

(URL: https://www.abc.es/opinion/emilio-lara-rey-baja-barro-20241105134904-nt.html; https://www.exteriores.gob.es/Embajadas/moscu/ru/Paginas/index.aspx)

Ещё один подобный пример – преобразованный испанский герб с двумя огнетушителями в статье о последствиях пожаров в Испании летом 2025 г., когда правительство вновь оказалось неспособным принять своевременные и необходимые меры и предотвратить ущерб, что вызвало негодование граждан.

Рис. 2. Иллюстрация к статье, преобразованное изображение герба Испании

(URL: https://www.abc.es/opinion/maria-jose-solano-shosho-prometido-20250825191859-nt.html)

Статья под заголовком ''*Tiempos recios, tiempos regios*'' – 'Трудные времена, королевские времена' [12] включает в себя преобразованное изображение короны с тростью от зонта, создающее аллюзию на прецедентную ситуацию с королем Филиппом VI, которая произошла во время его визита в пострадавший от наводнения город Пайпорта. Как известно, сопровождавшие его чиновники ретировались перед разгневанными гражданами, однако монарх сохранил лицо, убрав зонт и оставшись разговаривать с разъярённой толпой, забросавшей его грязью:

Рис. 3. Иллюстрация к статье, преобразованное изображение короны

(URL: https://www.elmundo.es/opinion/2024/11/08/672cca59e85ece7a168b4577.html)

Тактика визуального каламбура распространена при описании политиков. Так, статья ‘‘Mañana, la libertad: ¡a por la Moncloa!’’ – ‘Завтра, свобода: за Монклоа!’ [13], посвящённая финансовым проблемам правительства П. Санчеса, сопровождается изображением политика в преобразованном, но узнаваемом образе дядюшки Сэма, персонифицирующем государство США. Испанский премьер изображён с протянутой рукой в костюме циркового фокусника, что имплицитно указывает на финансовые трудности в стране и очередные пустые обещания политика.

Рис. 4. Иллюстрация к статье, преобразованное изображение персонифицированного образа США, и его оригинал

(URL: https://www.elespanol.com/opinion/carta-del-director/20250817/manana-libertad-moncloa/1003743888604_20.html;https://russian.rt.com/science/article/427416-dyadya-sem-ssha?ysclid=mphyeeujbn132572072)

Приведем ещё один пример. Давая аллюзию на прецедентную ситуацию с отказом П. Санчеса разрешить американцам использовать испанские базы для нанесения ударов по Ирану, журналист интегрировал в статью изображение политика в виде голубя мира с веткой оливы в клюве, сидящего на дереве, в то время как внизу супруга политика Б. Гомес уговаривает его спуститься: *‘‘¡Ni “therian” ni porras!¡Pedro, bájate de ahí que como te vea Trump te vas a enterar!’’* – ‘Ни териантропов, ни дубинок тут нет. Педро, спускайся. Если Трамп тебя увидит, ты об этом узнаешь!’. Фоновая визуально-вербальная информация гиперболизирована и добавляет ситуации комизма, с одной стороны, политик набрался храбрости отказать мировому гегемону, а с другой – проявляет малодушие и трусость, прячась на ветке в виде субтильного голубя.

Рис. 5. Иллюстрация к статье, персонифицированный образ П. Санчеса в виде голубя мира

(URL: https://www.elmundo.es/opinion/2026/03/09/69ad8cc421efa079508b457d.html)

Вербально-визуальные ПФ являются более сложными семиотическими единицами, чем собственно вербальные или визуальные прецеденты, и выполняют большую прагматическую нагрузку. Приведем в качестве примера лексему *perrosanxe* и соответствующие иконические изображения. В испанском языке имя собственное *Pedro* – ‘Педро’ созвучно с лексемой *perro* – ‘собака’: слова являются частичными омофонами. Так, на протяжении многих лет консервативные критики П. Санчеса намеренно неправильно произносят имя премьер-министра и называют его *perrosanxe* – ‘собакасанчес’ вместо Pedro Sánchez, в связи с чем в испанской прессе появился прецедентный мем, вербально-визуальный словесный каламбур *perrosanxe*, закрепившийся за главой правительства благодаря активному тиражированию в медийном дискурсе. В статье ‘Вы собака Педро Санчеса?’ [14] автор затрагивает тему коррупции, в которой, по мнению испанской общественности, оказывается замешанным все окружение П. Санчеса. С помощью визуального изображения и сопроводительного текста автор статьи иронически выражает свои подозрения относительно возможной коррумпированности даже собаки П. Санчеса, которую он поместил на место обвиняемого в зале суда и с которой имплицитно сравнивает председателя правительства Испании.

Рис. 6. Иллюстрация к статье, воображаемый допрос собаки П. Санчеса

(URL: https://www.elmundo.es/opinion/2025/01/20/678d0cc821efa0316c8b456d.html)

С помощью вербально-визуального каламбура гиперболизируется образ И. Маска после принятия им жёстких мер по сокращению финансирования ряда американских агентств: *Muskolini* – ‘Масколини’ [15]. Путём лексической замены части фамилии в ставшем прецедентным имени итальянского диктатора Б. Муссолини, а также добавления визуальных атрибутов в виде военной формы и характерной узнаваемой позы автор создаёт окказионализм ‘Масколини’ для номинации И. Маска и включает его в вербально-визуальный каламбур, имплицирующий оценку действий политика через скрытое сравнение с итальянским диктатором:

Рис. 7. Иллюстрация к статье, преобразованное фото Б. Муссолини, и его оригинал

(URL: https://www.elmundo.es/opinion/columnistas/2025/01/09/677fb915fc6c830f778b45a8.html
https://www.vlioras.gr/Philologia/History/International/2010.06.19.Mail.Mussolini.htm)

В работе рассмотрены и проанализированы понятия медиадискурса, прецедентных феноменов и семантического каламбура. Результаты проведенного исследования демонстрируют, что в испаноязычном медиадискурсе активно функционируют вербальные и невербальные, поликодовые семантические каламбуры, созданные на основе лексико-семантических и иконических трансформаций ПФ за счёт замены или добавления лексического или/и визуального компонента, омонимистической игры слов, а также деривации – объединения прецедентных имён и образования неологизмов, необходимых для наименования ранее не существовавших в испаноязычной лингвокультуре явлений. Приведены примеры того, как каламбур осуществляет двойную актуализацию ПФ, маркируя их буквальное и переносное значения. Проиллюстрирован примерами и проанализирован поликодовый характер современного медиадискурса, характеризующийся насыщенностью медиатекста преобразованными вербально-визуальными ПФ. Доказано, что вербально-визуальные ПФ являются более сложными семиотическими единицами с большей прагматической нагрузкой, позволяющими расширить смысловое пространство сообщения. Они ускоряют эмоциональное восприятие информации реципиентом за счет имплицитной гиперболизации и в то же время усиливают визуальную и когнитивную нагрузку, нередко создавая эффект обманутого ожидания, требующий реинтерпретации полученной информации в контексте заданной коммуникативной ситуации. Проведенный анализ семантического каламбура на основе разноуровневых языковых единиц (ПФ) в испаноязычном медиатексте представляет интерес для дальнейшего комплексного исследования функциональной семантики и прагматики употребления поликодовых прецедентных феноменов как гетерогенного способа подачи новой информации в современном испаноязычном медиадискурсе.

Источники примеров:

1. Sierra. F. Trumpantojos. Mundo obrero. URL: https://www.franciscosierracaballero.net/prensa-escrita/trumpantojos/ (дата обращения: 01.05.2019)
2. F. Rosell. Sáncheztein y los ángulos muertos. El Mundo. 2024. URL: https://www.elmundo.es/opinion/2021/10/23/617426eee4d4d8f7518b45bc.html (дата обращения: 23.10.2021)
3. J. Bustos. El milagroso ascenso de don Santos Cerdán. El Mundo. 2025. URL: https://www.elmundo.es/opinion/columnistas/2025/05/19/682b422121efa0b7768b45a0.html (дата обращения: 19.05.2025)
4. E. Álvarez. El Rey recupera sus atributos más simbólicos dos años después. El Mundo. 2025. URL: https://www.elmundo.es/opinion/columnistas/2025/05/19/6829ab51fdddff0a0d8b45a9.html (дата обращения: 19.05.2025)
5. E. Duval. Pizzagate ibérico. El diario.es. 2025. URL: https://www.eldiario.es/opinion/pizzagate-iberico_129_12461104.html (дата обращения: 20.03.2026)
6. I. Garcia Pagan. El Macarenagate. La Vanguardia. 2025. URL: https://www.lavanguardia.com/opinion/20250624/10817513/macarenagate.html (дата обращения: 24.06.2025)
7. A. Espada. Ponencia Pilatos escribe sobre el Pp y la lengua. El Mundo. 2025. URL: https://www.elmundo.es/opinion/columnistas/2025/06/19/6852f870e9cf4a43328b4594.html (дата обращения: 19.06.2025)
8. I. Rosa. Kryptonita Vitae. El Diario.es. 2025. URL: https://www.eldiario.es/opinion/zona-critica/kryptonita-vitae_129_12516012.html (дата обращения: 19.10.2025)
9. M. I. Cabezas González. Pedro Sánchez, «Dr. cum fraude». El Confidencial. 2020. URL: https://www.elconfidencialdigital.com/articulo/la_voz_del_lector/pedro-sanchez-dr-cum-fraude/20200630170834147513.html (дата обращения: 30.06.2020)
10. I. Tapia. El 'Sanchiglesias': el tapado en estos comicios. El Confidencial. 2019. URL: https://blogs.elconfidencial.com/elecciones-generales/28-a-diario-de-campana/2019-04-25/pedro-sanchez-pablo-iglesias-elecciones-28a-gobierno_1961578/ (дата обращения: 25.04.2019)
11. E. Lara. El Rey baja al barro. ABC. 2024. URL: https://www.abc.es/opinion/emilio-lara-rey-baja-barro-20241105134904-nt.html (дата обращения: 04.11.2024)
12. J. Canal. Tiempos recios, tiempos regios. El Mundo. 2024. URL: https://www.elmundo.es/opinion/2024/11/08/672cca59e85ece7a168b4577.html (дата обращения: 08.11.2024)
13. Pedro J. Ramírez. Mañana, la libertad: ¡a por la Moncloa! El español. 2025. URL: https://www.elespanol.com/opinion/carta-del-director/20250817/manana-libertad-moncloa/1003743888604_20.html (дата обращения: 17.08.2025)
14. La Viñeta de Idígoras y Pachi. El Mundo. 2024. URL: https://www.elmundo.es/opinion/2025/01/20/678d0cc821efa0316c8b456d.html (дата обращения: 20.01.2025)
15. R. del Pozo. Cártel contra Europa. El Mundo. 2025. URL: https://www.elmundo.es/opinion/columnistas/2025/01/09/677fb915fc6c830f778b45a8.html (дата обращения: 09.01.2025)

Библиографический список

1. Добросклонская Т.Г. *Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь*. Москва: Наука, 2008.
2. Ларионова М.В. Испанский газетно-публицистический дискурс: искусство информации или мастерство манипуляции? Москва: МГИМО-Университет, 2015.
3. Ларионова М.В. *Лингвосемиотика испанского политического дискурса в пространстве интернет-коммуникации*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва: МГИМО, 2023.
4. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Издательство «ЛКИ/URSS», 2007.
5. Ожегов С.Ю., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Азбуковник, 1997–1999.
6. Горкин А.П. *Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия*. Москва: Росмэн, 2006.
7. Гридина Т.А. *Ассоциативный потенциал слова и его реализация в речи: Явление языковой игры.* Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 1996.
8. Reiners L. *Stilkunst: Ein Lehrbuch deutscher Prosa*. Munchen, 1950.
9. Ейгер Г.В., Юхт В.Л. К построению типологии текстов. *Лингвистика текста*: материалы научной конференции при МГПИИЯ им. М. Тореза. Москва, 1974; Ч. I.

References

1. Dobrosklonskaya T.G. *Medialingvistika: sistemnyj podhod k izucheniyu yazyka SMI: sovremennaya anglijskaya mediarech'*. Moskva: Nauka, 2008.
2. Larionova M.V. Ispanskij gazetno-publicisticheskij diskurs: iskusstvo informacii ili masterstvo manipulyacii? Moskva: MGIMO-Universitet, 2015.
3. Larionova M.V. *Lingvosemiotika ispanskogo politicheskogo diskursa v prostranstve internet-kommunikacii*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva: MGIMO, 2023.
4. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Izdatel'stvo «LKI/URSS», 2007.
5. Ozhegov S.Yu., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Azbukovnik, 1997-1999.
6. Gorkin A.P. *Literatura i yazyk. Sovremennaya illyustrirovannaya `enciklopediya*. Moskva: Rosm`en, 2006.
7. Gridina T.A. *Associativnyj potencial slova i ego realizaciya v rechi: Yavlenie yazykovoj igry.* Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1996.
8. Reiners L. *Stilkunst: Ein Lehrbuch deutscher Prosa*. Munchen, 1950.
9. Ejger G.V., Yuht V.L. K postroeniyu tipologii tekstov. *Lingvistika teksta*: materialy nauchnoj konferencii pri MGPIIYa im. M. Toreza. Moskva, 1974; Ch. I.

Статья поступила в редакцию 26.07.26

УДК 398.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-346-349

Gilemyanova G.G., *researcher, Institute of Language, Literature and Art named after G. Ibragimov, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan (Kazan, Russia), E-mail: golnaz-kazan@mail.ru*
Zakirova I.G., *Doctor of Sciences (Philology), senior researcher, Institute of Language, Literature and Art named after G. Ibragimov, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan (Kazan, Russia), E-mail: ilzakirova@mail.ru*

THE WEDDING SONG "YAR-YAR" RECORDED BY N.F. KATANOV: COMPOSITION AND SEMANTICS OF THE KHAMIAN VERSION. The article studies the wedding song lyrics "Yar-Yar," recorded by N.F. Katanov in the Khamian area of East Turkestan (late 19th century) in the context of the bride's farewell ceremony. The purpose of the work is to identify the artistic originality and ritual semantics of the "Yar-Yar" version based on the materials of N.F. Katanov's publication, to study the relationship of the song with the ritual complex, to consider the semantics of images and texts. The study analyzes the song's plot outline, which includes cosmogonic motifs (the creation of Adam and Hawwa), examines images related to the Islamic tradition (Karbala, the story of Yusuf and Zuleikha), identifies key symbols of the transitional rite: the path, sacrifice, red color; the role of the yar-yar redif as a genre marker that binds the cycle. The researchers note special completeness and multilayeredness of the poetic images of N.F. Katanov's version.

Keywords: **N.F. Katanov, Tatars of Eastern Turkestan, wedding rituals, Yar-Yar, bride's departure, transition symbolism**

Г.Г. Гилемьянова*, науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: golnaz-kazan@mail.ru*
И.Г. Закирова*, д-р филол. наук, гл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: ilzakirova@mail.ru*

СВАДЕБНАЯ ПЕСНЯ «ЯР-ЯР» В ЗАПИСИ Н. Ф. КАТАНОВА: КОМПОЗИЦИЯ И СЕМАНТИКА ХАМИЙСКОГО ВАРИАНТА

Статья посвящена исследованию свадебного песенного текста «Яр-Яр», записанного Н.Ф. Катановым в Хамийском оазисе Восточного Туркестана (конца XIX века) в контексте обряда проводов невесты. Цель работы – выявить художественное своеобразие и обрядовую семантику версии «Яр-Яр» на основе материалов публикации Н.Ф. Катанова, изучение взаимосвязи песни с обрядовым комплексом, рассмотрение семантики образов и текста. В ходе исследования проанализирована сюжетная канва песни, включающая космогонические мотивы (сотворение Адама и Хаввы), рассмотрены образы, связанные с исламской традицией (Кербела, история Йусуфа и Зулейхи), выявлены ключевые символы переходного обряда: путь, жертва, красный цвет; обоснована роль редифа *yār-yār* как жанрового маркера, скрепляющего цикл. Отмечается особая полнота и многослойность поэтических образов версии Н.Ф. Катанова.

Ключевые слова: **Н.Ф. Катанов, татары Восточного Туркестана, свадебная обрядность, «Яр-Яр», проводы невесты, символика перехода**

Свадебная песня «Яр-Яр» (в фонетических вариантах «Жар-Жар, «Ёр-Ёр»), приуроченная к обряду проводов невесты, зафиксированная Н.Ф. Катановым в Хамийском оазисе, представляет собой один из наиболее полных и поэтически развитых вариантов общетюркской свадебной песни.

Актуальность ее исследования определяется двумя факторами. Во-первых, несмотря на широкую известность «Яр-Яр» как маркера свадебного ритуала у многих тюркских народов, катановская запись до сих пор не получила целостного структурно-семантического анализа. Во-вторых, хамийская версия отличается редкой многослойностью: в ней соседствуют космогонические мотивы (сотворение земли, Адама и Хаввы), архаическая символика перехода (путь, жертва, смерть) и сюжеты исламской традиции (Кербела, Йусуф и Зулейха). Такой синтез в рамках одного обрядового эпизода требует отдельного изучения.

Объектом исследования является текст свадебной песни «Яр-Яр», зафиксированный Н.Ф. Катановым в хамийском оазисе в конце XIX века. Предметом исследования выступают поэтическая структура этого текста, его образная система и ритуальная семантика.

Цель работы – выявить художественное своеобразие и обрядовую семантику хамийской версии «Яр-Яр» на основе материалов публикации Н.Ф. Катанова. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи. Во-первых, выполнить структурно-семантический анализ текста песни «Яр-Яр» в записи Катанова, выделив основные тематические блоки (путь, жертва, доверие, цветовая и зооморфная символика). Во-вторых, определить функциональную роль редифа *yār-yār* в организации поэтического цикла. В-третьих, оценить теоретическую и практическую значимость материалов Катанова для современной фольклористики и тюркологии.

Научная новизна работы определяется несколькими положениями. Во-первых, тексты «Яр-Яр» представляют собой общетюркское наследие. Они зафиксированы у татар, башкир, казахов, киргизов, узбеков, туркмен, азербайджанцев, а также у уйгуров (в XIX в. в науке – «татары Восточного Туркестана»). Содержание национальных вариантов, их обрядовая функция и полнота сохранности поэтических текстов в разных локальных традициях варьируется от небольших фрагментов до многострофных текстов. Во-вторых, хамийская запись Н.Ф. Катанова ранее не становилась объектом специального анализа, ориентированного на образную систему и ритуальную семантику; в настоящей статье такой анализ предпринимается впервые, что позволяет по-новому интерпретировать содержание и структуру песенного цикла. Впервые предложена и композиционная схема песни: 22 строфы не являются набором разрозненных стихов, а подчиняются внутренней логике, разворачиваясь от космогонического зачина через мотивы пути, разлуки и жертвенности и небесного (райского) свадебного действа к финальным благословениям.

В этом контексте особую ценность приобретает труд выдающегося российского тюрколога и этнографа Н.Ф. Катанова «О свадебных обычаях татар Восточного Туркестана», в котором зафиксирован живой пласт традиционной культуры [1; 4]. Собранный материал стал фундаментом для дальнейших исследований по обрядовой культуре тюркских народов. Настоящее исследование сосредоточено на анализе композиции, тематической структуры, образного строя и семантики ключевых символов стихотворных текстов свадебной песни «Яр-Яр», записанных ученым в Хамийском оазисе (современный округ Хами в Синьцзяне).

Теоретическая значимость исследования определяется тремя обстоятельствами. Предложенная в работе методика анализа обрядового текста (сочетание структурного и семантического подходов) может быть применена к другим локальным версиям «Яр-Яр» и к аналогичным жанрам свадебной поэзии. Выявленная в хамийских текстах интеграция космогонических, мифологических и поэтических мотивов позволяет конкретизировать механизмы «перехода» на уровне поэтического языка. Сопоставление катановской версии с данными по другим тюркским народам дает материал для изучения типологической общности песни «Яр-Яр».

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов при подготовке вузовских курсов по фольклористике, этнографии тюркских народов, а также при сопоставлении сводных трудов по свадебной обрядности. Материалы статей могут быть применены в музейной и просветительской работе при реконструкции обрядов.

Специфика материала – фольклорный текст, записанный в обрядовом контексте, определила выбор методов. Основным является структурно-семантический метод. С его помощью выделены тематические блоки цикла, интерпретированы ключевые символы (путь, жертва, доверие). Этноконтекстуальный анализ позволяет учитывать связь песни с ритуалом. Семиотический метод применен для анализа редифа yār-yār, который рассматривается как знак, маркирующий принадлежность к свадебному жанру и скрепляющий цикл.

В 1887 г. академик В.В. Радлов представил в Русское географическое общество «Записку» о необходимости проведения этнографо-лингвистической экспедиции для изучения «остатков тюркских племен», проживающих в Сибири и Восточном Туркестане. В том же году «Записка» была рассмотрена на заседании Отделения этнографии общества, и было принято решение (по рекомендации В.В. Радлова) командировать для этой цели Н.Ф. Катанова как подготовленного и способного исследователя [2, с. 23]. В начале 1889 г. Н.Ф. Катанов выезжает в свою первую экспедицию, и только в 1892 году он приступил к изучению и сбору лингвистического и этнографического материала малоизученных тюркских народов [3, с. 368]. В ходе экспедиции Н.Ф. Катанов изучил не только этнографические, языковые и диалектальные материалы, но и зафиксировал фольклор – сказки, предания, басни, сказания, свадебные обряды и тексты обрядового фольклора тюркоязычного населения Таримского бассейна.

На основе материалов, зафиксированных во время этой экспедиции, Н.Ф. Катанов подготовил статью «О свадебных обычаях татар Восточного Туркестана», которая была опубликована в 1895 году в «Известиях Общества археологии, истории и этнографии при Императорском Казанском университете [4] и в том же году была издана отдельной книгой [1]. Статья Н.Ф. Катанова состоит из четырех разделов, последний из которых посвящен свадебным песням татар города Хами. В этом разделе ученый приводит обрядовые тексты, которые, согласно содержанию, времени и месту исполнения, то есть этапам свадьбы, классифицируются на три группы.

О первой группе текстов, которая состоит из 22 строф песни «Яр-Яр», Н.Ф. Катанов пишет: «Перед тем как перевезти невесту в дом жениха, юноши и девушки обступают невесту концентрическими кругами и декламируют следующие стихи…» [1, с. 17]. Как вытекает из комментария ученого, весь корпус песен с редифом yār- чётко локализован в рамках свадебного обряда проводов невесты.

В публикации Катанова повторяющиеся слова yār yār переведены как «друзья, друзья», что соответствует лексическому значению персидского yār ('друг, возлюбленный'). В статье используются три формы написания: «Яр-Яр» – основное название обрядовой песни, yār-yār – транскрипция, яр-яр – при цитировании. В тюркских языках слово яр также означает 'возлюбленная', 'милый' [5, с. 720]. Однако в свадебной обрядовой поэзии тюркских народов *yār-yār* становится не просто редифом, а ритуальным знаком, указывающим на принадлежность текста к свадебному обряду.

Песни «Яр-Яр» в записи Катанова представляют развёрнутый цикл, который условно можно структурировать на несколько смысловых блоков, в которых последовательно раскрывается духовное состояние невесты и родителей – от плача матери и скорбного расставания до благословения и принятия неизбежного перехода.

Открывает цикл группа поэтических текстов из 7 строф, которая посвящена космогоническим мотивам. В ней описываются сотворение земли, создание из земли Адама и Хаввы (Евы), как спутницы Адама, чтобы он не был одинок. Ключевой смысловой акцент делается на божественной любви как основе мироздания.

Первые строки несут религиозно-ритуальную функцию, призывают помянуть Бога и возрадовать дух пророка, задавая сакральный тон всему обрядовому действу. В статье приводятся выборочные фрагменты арабографичных текстов из публикации Н.Ф. Катанова с переводами и транслитерацией. Переводы Н.Ф. Катанова даны в современной орфографии; при необходимости приводится буквальный перевод авторов.

Транслитерация текста в арабской графике:	Перевод Н.Ф. Катанова:
Әүвәл башлап Ходаны,	*Вспомните прежде всего*
Яд итәең яр-яр,	*Господа, друзья, друзья!*
Пәйгамбәрләр рухыны,	*Вспомните дух нашего*
Шат итәең яр-яр	*Пророка, друзья, друзья!* [1, с. 18]

Перевод Г.Г. Гилемьяновой, И.Г. Закировой:

Прежде всего Всевышнего
помяните, яр-яр,
Души наших Пророков
возрадуйте, яр-яр.

Согласно тексту, Всевышний «сотворил его (мир) из любви к любящим друг друга».

Транслитерация текста в арабской графике:	Перевод Н.Ф. Катанова:
Әүвәл дөнья юк иде,	*Сначала не было мира сего,*
Фида кылы, яр-яр,	*сотворил его Бог, друзья, друзья!*
Дост хәбиб хәтередин,	*Сотворил Он его из любви*
Фида кылы, яр-яр	*к любящим друг друга, друзья,*
	друзья! [1, с. 18]

Появление Хаввы (в тексте Катанова – Ева), предназначенной Адаму, завершает этот мифологический пролог – сюжет, в котором прямо указывается на божественное установление свадебной традиции:

Транслитерация текста в арабской графике:	Перевод Н.Ф. Катанова:
Һава ана Адамгә	*Угодно было Богу дать Адаму жену*
Лаек иде, яр-яр.	*– праматерь нашу Еву, друзья, друзья!*
Туй кылмаклык Адамгә	*Вот от Адама и идёт обычай*
Калган торыр, яр-яр	*устраивать свадьбы, друзья, друзья!*
	[1, с. 19]

Перевод Г.Г. Гилемьяновой, И.Г. Закировой:

Хавва-мать Адама
Была достойна, яр-яр!
Устраивать свадьбу от Адама
Осталось яр-яр!

Таким образом, космогонический зачин хамийского цикла выполняет не только повествовательную, но и сакрализующую функцию. Он легитимирует свадебный обряд, возводя его к божественному первоисточнику – брак осмысляется не как человеческое установление, а как сакральный акт, предписанный самим Творцом. Это придает всему последующему обрядовому действу характер священнодействия, где каждый элемент – от плача матери до благословений – включен в единую систему мироустройства.

Следующий блок выполняет связующую функцию между сакральным мифом и реальным свадебным действом. В качестве нравственных ориентиров вводятся образцы праведного страдания, верности и любви из исламской традиции. Свадьба и смерть идут параллельно.

Транслитерация текста в арабской графике:	*Перевод Н.Ф. Катанова:*
Бу туйны ки бириси	*Но лучше этих свадеб –*
Үлем торыр, яр-яр	*смерть, друзья, друзья!* [1, с. 20]

Эти строки можно перевести и как

Одна из сторон свадьбы –
Это смерть, яр-яр.

Таким образом, в контексте обряда перехода эти строки указывают на то, что участник (жених или невеста) «умирает» в прежнем социальном качестве и возрождается в новом.

Далее следует отсылка к Кербеле (гибель внуков пророка Хасана и Хусейна), вводится мотив жертвенной верности, готовности к испытанию:

Транслитерация текста в арабской графике:	Перевод Н.Ф. Катанова:
Хәсән белән Хөсәен	*В пустыне Кербела получили её*
Кербелада, яр-яр	*Хасан и Хусейн, друзья, друзья!* [1, с. 20]

Затем следуют строки о Йусуфе и Зулейхе – образце стойкости и целомудренной любви:

Затем в Египте были
Юсуф и Зулейха, друзья, друзья! [1, с. 19].

Завершается этот блок картиной райских дев, поющих свадебные песни:

Поют теперь в раю свадебные песни
черноокие девицы, друзья, друзья! [1, с. 21].

Данный образ переносит свадебное действо в сакральную женскую сферу: райские девы, подобно земным невестам, совершают тот же обряд, освящая его небесным благословением.

Наиболее развёрнутый раздел посвящён непосредственно прощанию с невестой. Он открывается картиной девичьих игр и плача матери:

Девушки веселятся
со своими друзьями, друзья, друзья!
А мать невесты
плачет горько, друзья, друзья! [1, с. 22].

Контраст игры и плача подчёркивает переломный момент проводов. Центральный образ этого этапа – дорога, по которой идёт невеста:

Транслитерация текста в арабской графике:	Перевод Н.Ф. Катанова:
Әрким-әрким юлларданн	*По извилистой дороге*
Кыз кәләдер, яр-яр	*Идет девушка, яр-яр* [1, с. 22]

Извилистая дорога подчёркивает неопределённость и опасность пути.

Невеста одета в красное. Красный цвет выполняет охранительную функцию (защищает от злых сил) и одновременно маркирует невесту как ритуально выделенную фигуру.

Разве не видите, что она идет
в красном одеянии, друзья, друзья!" [1; с. 22].

Появляются зооморфные символы плодородия:

Транслитерация текста в арабской графике:	Перевод Н.Ф. Катанова:
Ак-ак кына тушканнар	*На песке играют белые-пребелые*
Комда уйнар, яр-яр	*зайцы, друзья, друзья!* [1, с. 23]

Белые зайцы – традиционный символ плодовитости и перехода в новое состояние.

Завершается девичья часть упоминанием юношей, которые также «играют на свадьбе»:

Транслитерация текста в арабской графике:	Перевод Н.Ф. Катанова:
Кыз алмаган егетләр	*А юноши, ещё не женившиеся,*
Туйда уйнар, яр-яр	*играют на свадьбе, друзья, друзья!»* [1, с. 23]

Тем самым смыкаются женская и мужская линии обряда. Затем следуют строки, усиливающие мотив перехода:

Перевод Н.Ф. Катанова:

У красной-красной луковицы
много шелухи, друзья, друзья!
а у юноши, ещё не женившегося,
много скорбей, друзья, друзья!»;
«Чёрные-пречёрные вороны
собрались на гумне, друзья, друзья!
а юноши, ещё не женившиеся,
собрались в горе, друзья, друзья!
Твои ножницы, находящиеся на полу,
покрыла ржавчина,
а родителей твоих
одолела скорбь, друзья, друзья!» [1, с. 23].

И, наконец:

Транслитерация текста в арабской графике:	Перевод Н.Ф. Катанова:
һай-һай, елаң, һай, елаң,	*Браво, браво, начали мы*
Башладылар, яр-яр.	*свадебную песню, друзья, друзья!*
Кәлене алып чикмәнгән	*Взяли мы розу (невесту) и бросили*
Ташладылар, яр-яр	*её в дикий кустарник, друзья, друзья!* [1, с. 24]

Этим завершается песенный цикл.

После окончания стихотворной части Катанов фиксирует прозаические диалоги, которые закрепляют успешное завершение обряда и переход невесты в новый статус. Показательно, что в этих прозаических фрагментах редиф yār-yār уже не встречается, что подтверждает его закрепленность именно за поэтической тканью проводов.

Сначала следуют приветствия родителей невесты. Посланцы жениха трижды приветствуют родителей невесты, те отвечают благословениями.

Затем следует поздравление жениха. На следующий день после перевоза невесты друзья жениха собираются и задают ритуальные вопросы: *«Товарищ, прекрасно ли провёл сегодняшнюю ночь?»* Жених кланяется, благодарит. Эти диалоги закрепляют успешное прохождение важного жизненного этапа, но они уже не имеют отношения к песне «Яр-Яр». Отсутствие редифа в этих разделах лишний раз подтверждает, что «Яр-Яр» – маркер именно поэтической ткани проводов, а не всей свадьбы.

В этом смысле восточно-туркестанский материал органично вписывается в общетюркскую традицию, где приуроченность к проводам невесты выступает его функциональной основой. Вместе с тем он выделяется своей внутренней полнотой: космогонический пролог, развёрнутая система образов, интеграция сюжетов исламской традиции – всё это сосредоточено в рамках одного обрядового эпизода, что позволяет рассматривать хамийскую версию как одну из наиболее поэтически развитых локальных форм бытования жанра.

При всём разнообразии мотивов в текстах, записанных Н.Ф. Катановым, отчётливо прослеживается несколько устойчивых символов, работающих на маркировку этапов перехода. Один из главных – образ пути. Он связывает конкретную «извилистую дорогу невесты» с более широким жизненным путём, который должны осознанно пройти оба супруга. В финальных благословениях (уже в прозе) родители жениха пожелают молодым, чтобы «пути их были открыты» – так образ дороги замыкает цикл.

Мотив жертвы и смерти заявлен уже в космогоническом прологе и прямо сформулирован в строке «Но лучше этих свадеб – смерть». Это архаическое понимание перемены статуса как умирания в прежнем качестве – один из столпов обрядовой логики, описанной А. ван Геннепом [6].

Дарение платков в прозаическом разделе поздравлений родителей невесты закрепляет социальные и моральные обязательства сторон.

Все эти образы вплетены в поэтическую ткань, скреплённую редифом *yār-yār.* Сам повтор, как уже говорилось, не сводится к лексическому значению – его функции в цикле требуют отдельного уточнения.

Функциональная нагрузка редифа *yār-yār* в хамийском цикле не ограничивается ритмической организацией стиха. Его повторяемость создает эффект поэтической связности, позволяя объединить разноплановые по содержанию строфы – от космогонических до обрядовых – в единое целое. Важно, что в прозаических диалогах, следующих за песенной частью, этот редиф полностью исчезает, что подтверждает его жанровомаркирующую природу: он принадлежит исключительно поэтической ткани проводов и не переходит в другие ритуальные жанры. Тем самым *yār-yār* выступает не столько лексическим элементом (со значением «друг, возлюбленный»), сколько формальным показателем, обозначающим границы жанра, структурирует поэтический цикл и маркирует его принадлежность к конкретному этапу свадебного обряда – проводам невесты.

Проведенный анализ хамийской записи свадебных песен «Яр-Яр», выполненный на основе публикации Н.Ф. Катанова, подтверждает, что данный материал представляет собой не случайный набор обрядовых стихов, а композиционно завершенный поэтический цикл. Его внутренняя логика выстраивается не по хронологическому принципу, а по смысловому: от космогонического пролога, задающего сакральные координаты мироздания, через образы жертвенности и верности из исламской традиции к конкретному обрядовому действию – проводам невесты. При этом архаические мифологические пласты не вытесняются более поздними религиозными наслоениями, а интегрируются с ними в единую образную систему, где каждый символ (путь, жертва, красный цвет) обретает многослойную семантику. В этом отношении хамийский вариант предстает как одна

из наиболее развернутых локальных форм бытования песни «Яр-Яр», где поэтическая ткань не просто сопровождает обряд, но и структурирует его, маркируя этапы смены социального статуса.

Цель исследования – выявление художественного своеобразия и обрядовой семантики данной версии – достигнута. Основные результаты работы могут быть сведены к нескольким положениям. Во-первых, обоснована композиционная схема цикла, в которой 22 строфы подчиняются внутренней смысловой динамике, разворачиваясь от сакрального начала к обрядовой конкретике. Во-вторых, выявлена функциональная природа редифа *yār-yār*, который выступает не столько лексическим элементом, сколько жанрообразующим знаком, структурирующим цикл и обозначающим его границы. В-третьих, раскрыта символика переходного обряда, где ключевые образы – извилистый путь, красный цвет одеяния, жертва – взаимосвязаны и подчинены общей логике ритуального перехода, описанной А. ван Геннепом. Теоретическая значимость работы заключается в апробации методики анализа, применимой к другим локальным версиям «Яр-Яр»; практическая ценность материалов – в возможности их использования при реконструкции свадебных обрядов и в вузовских курсах по тюркской фольклористике.

Из проведенного анализа вытекает несколько выводов, значимых для дальнейшего изучения песни «Яр-Яр». Хамийская запись Катанова демонстрирует, что в рамках одного обрядового эпизода могут сосуществовать разновременные смысловые слои – мифологические, религиозные и собственно обрядовые, причём они не вступают в противоречие, а образуют целостную семантическую систему. Именно редиф *yār-yār* оказывается тем формальным средством, которое скрепляет все этапы этого смыслового движения и маркирует границы жанра: его присутствие в поэтических строфах и полное отсутствие в следующих за ними прозаических диалогах подтверждает его закреплённость именно за поэтической тканью проводов. Таким образом, катановская запись предстает не только как ценный этнографический источник, но и как сложный поэтический текст, требующий целостного структурного прочтения.

Перспективы дальнейшего изучения темы связаны прежде всего с сопоставительным анализом хамийской версии с вариантами «Яр-Яр», зафиксированными у других тюркских народов. Такой подход позволит выявить универсальные композиционные модели и локальные особенности жанра, а также проследить механизмы трансформации обрядовой поэзии в различных культурных и исторических контекстах. Результаты настоящего исследования адресованы фольклористам, этнографам и тюркологам, преподавателям и студентам гуманитарных направлений, а также музейным работникам, занимающимся реконструкцией и популяризацией традиционной обрядовой культуры тюркских народов.

Библиографический список

1. Катанов Н. Ф. *О свадебных обычаях татар Восточного Туркестана.* Казань: Типо-литография Императорского Казанского университета, 1895.
2. Иванов С.Н. *Николай Фёдорович Катанов, 1862–1922: Очерк жизни и деятельности.* Москва: Наука, 1973.
3. Рыкин П.О. Николай Фёдорович Катанов (1862–1922): вехи жизни и творчества. *Катанов Н.Ф. Очерки Урянхайской земли.* Кызыл: ТИГИ при правительстве РТ, 2011: 359–383.
4. Катанов Н.Ф. О свадебных обычаях татар Восточного Туркестана. *Известия Общества археологии, истории и этнографии при Императорском Казанском университете.* 1895; Т. 12, Выпуск 5, 6: 409–434.
5. Махмутов М.И., Хамзин К.З., Сайфуллин Г.Ш. *Гарәпчә-татарча-русча алынмалар сүзлеге. Арабско-татарско русский словарь заимствований.* Казань: Иман, 2018.
6. Геннеп Арнольд ван. *Обряды перехода. Систематическое изучение обрядов.* Перевод с французского Ю. В. Ивановой, Л. В. Покровской. Москва: Восточная литература, 1999.

References

1. Katanov N. F. *O svadebnyh obychayah tatar Vostochnogo Turkestana.* Kazan': Tipo-litografiya Imperatorskogo Kazanskogo universiteta, 1895.
2. Ivanov S.N. *Nikolaj Fedorovich Katanov, 1862-1922: Ocherk zhizni i deyatel'nosti.* Moskva: Nauka, 1973.
3. Rykin P.O. Nikolaj Fedorovich Katanov (1862-1922): vehi zhizni i tvorchestva. *Katanov N.F. Ocherki Uryanhajskoj zemli.* Kyzyl: TIGI pri pravitel'stve RT, 2011: 359-383.
4. Katanov N.F. O svadebnyh obychayah tatar Vostochnogo Turkestana. *Izvestiya Obschestva arheologii, istorii i `etnografii pri Imperatorskom Kazanskom universitete.* 1895; T. 12, Vypusk 5, 6: 409-434.
5. Mahmutov M.I., Hamzin K.Z., Sajfullin G.Sh. *Garəpchə-tatarcha-ruscha alynmalar syzlege. Arabsko-tatarsko russkij slovar' zaimstvovanij.* Kazan': Iman, 2018.
6. Gennep Arnol'd van. *Obryady perehoda. Sistematicheskoe izuchenie obryadov.* Perevod s francuzskogo Yu. V. Ivanovoj, L. V. Pokrovskoj. Moskva: Vostochnaya literatura, 1999.

Статья поступила в редакцию 25.06.26

УДК 811.161.1'34 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-349-351

***Krasnova M.A.**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: mary.krasnova2010@yandex.ru*

ASSIMILATIVE CHANGES OF CONSONANTS IN THE COMBINATIONS "OBSTRUENT + SONORANT + OBSTRUENT". The article describes the role of the voiceless – voiced phonetic opposition in the consonant system of modern Russian, representing a core binary distinction that determines phoneme contrast and participates in regular assimilation processes. Emphasis is placed on assimilative processes, in particular, "obstruent + sonorant + obstruent". In this context, the evolution of the [v] sound is analyzed, which, in its historical development, passed through a sonorant stage and exhibits the property of "transparency". The question under consideration accounts for the relevance of the study: it concerns whether modern sonorant consonants exhibit a similar property in the interconsonant position. The results contribute to the deeper understanding of the dynamics of the consonant system of the Russian language and assimilative phonetic mechanisms in speech.

Keywords: **phonetics of modern Russian language, consonants, sonorant consonants, assimilative changes in voicing / devoicing, "transparency" of sonorants**

***М.А. Краснова**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: mary.krasnova2010@yandex.ru*

АССИМИЛЯТИВНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ СОГЛАСНЫХ В СОЧЕТАНИЯХ «ШУМНЫЙ + СОНОРНЫЙ + ШУМНЫЙ»

Работа посвящена изучению характерного признака сонорных согласных – их «прозрачности». Под этим термином понимается способность сонорных не блокировать процесс ассимиляции по глухости или звонкости, происходящий между соседними шумными согласными. В данном исследовании результаты акустического анализа речевого материала, проведённого экспериментальными методами, подтверждают существование этого явления. Особое внимание уделяется тому, как артикуляционные характеристики звуков влияют на ассимилятивные процессы в сочетаниях типа «шумный + сонорный + шумный». Анализ экспериментальных данных показал, что особенности артикуляции звуков, расположенных по обе стороны от сонорного, могут модифицировать степень выраженности ассимилятивного воздействия и определять конкретные варианты реализации ассимиляции. Статья вносит существенный вклад в развитие теоретической фонетики, расширяя понимание роли сонорных согласных в организации речи, а также их взаимодействие с другими согласными звуками русского языка.

Ключевые слова: **фонетика современного русского языка, консонантизм, сонорные согласные, ассимилятивные изменения по глухости / звонкости, «прозрачность» сонорных**

В современном русском литературном языке фонетическая оппозиция глухости и звонкости представляет собой одну из ключевых типологических характеристик консонантной системы и функционирует как бинарный дифференциальный признак, разделяющий согласные на парные. Это означает, что любой русский согласный с артикуляционной точки зрения является парным по голосу.

Указанное противопоставление занимает существенное место в фонологической организации языка, так как оно обеспечивает различительную функцию большинства согласных фонем и лежит в основе регулярных ассимилятивных процессов в речи.

В русском языке ассимиляция является одним из значимых фонетических явлений, определяющих функционирование и структуру консонантной системы.

Этот процесс заключается в уподоблении соседних или близко расположенных звуков по одному или нескольким артикуляторным признакам (глухость, звонкость, твёрдость, мягкость и др.).

Ассимилятивное уподобление реализуется преимущественно между звуками одного рода – у гласных с гласными, у согласных с согласными [1]. Ассимиляция между гласным и согласным невозможна, так как у этих сегментов нет общих признаков.

В русском языке ассимиляцию часто рассматривают с точки зрения синхронии, то есть как синхронический процесс. Л.Л. Касаткин даёт такое определение: «Ассимиляция – это закономерное фонетическое чередование, члены которого обусловлены фонетическими позициями» [2]. Однако какое-либо фонетическое чередование представляет собой результат проходившего ранее в языке ассимилятивного фонетического изменения, причины и условия осуществления которого отсутствуют в современной речи. Таким образом, фонетические чередования в некотором смысле являются историческими чередованиями, так как в их основе лежит не только действие произносительного механизма, но и языковая традиция [3].

Галинская Е.А. считает, что к ассимилятивным процессам в сочетаниях «шумный + сонорный + шумный» также применителен исторический контекст: «звук [в] в своём эволюционном формировании прошёл через стадию сонорного звука» [4, с. 55]. При этом в исследуемых сочетаниях [в] проявляет свойство «прозрачности» [5].

Вместе с этим также встаёт вопрос о наличии аналогичного свойства у современных сонорных в данном контексте, что требует дальнейших исследований в области ассимилятивных процессов консонантной системы русского языка.

Целью настоящего исследования является экспериментальное подтверждение феномена «прозрачности» сонантов в интерконсонантной позиции, то есть в окружении двух шумных согласных.

Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие задачи:

1) детальное описание фонетических позиций и звуковых сочетаний, релевантных для изучения феномена «прозрачности»;

2) выявление и систематизация процессов оглушения и озвончения в исследуемых контекстах, служащих эмпирическим подтверждением гипотезы о «прозрачности» сонантов;

3) комплексный анализ результатов изучения.

Научная новизна заключается в получении новых данных практического анализа рассматриваемого фонетического явления с применением современных методов экспериментальной фонетики, что предоставляет возможность уточнить его артикуляционно-акустические характеристики и закономерности реализации в современном русском языке.

Теоретическая значимость состоит в уточнении и развитии гипотезы о «прозрачности» сонантов за счёт экспериментально полученных данных.

Практическая значимость работы заключается в возможности применять полученные результаты в последующих исследованиях консонантной звуковой системы русского языка, а также способствует более детальному и систематизированному описанию фонетических и фонологических свойств согласных звуков.

Исследование осуществлялось с использованием программного обеспечения Praat [6] для анализа устной речи, так как данный метод обеспечивает высокую точность фонетических процессов в реальном произношении.

Настоящая работа продолжает цикл исследований, посвящённых экспериментальному изучению процессов ассимиляции по признаку глухости / звонкости в фонетических последовательностях типа «шумный + сонорный + шумный». В предшествующем исследовании был проведён анализ репрезентативной выборки лексических единиц (отдельных слов и словосочетаний), содержащих интерконсонантные сонорные согласные. Полученные данные продемонстрировали, что феномен «прозрачности» сонантов подтверждается в 20,3% зафиксированных случаев произнесения [7].

В рамках настоящего исследования была сформирована расширенная база исследуемых примеров: добавлены новые, ранее не исследованные примеры (например, *от Мдивани, концерт Мдивани*), а также учтены качества звуков и то, как они влияют на закономерность процессов ассимиляции по голосу. Кроме того, по итогам предыдущих экспериментов, увеличилось число зафиксированных в произношении случаев ассимиляций, связанных с изучаемой «прозрачностью» сонорных как их особым свойством, что является важным аспектом данного исследования.

Таким образом, для проведения фонетического анализа были выбраны слова и словосочетания (табл. 1) для выявления процессов озвончения (***от мгновения***) и оглушения (***из ртути***). Данные слова и словосочетания были интегрированы в связный текст и предложены информантам для чтения в естественном темпе. Участники эксперимента не были осведомлены о его конкретных целях, что позволило минимизировать влияние сознательного контроля на речевое поведение. В случае допущения ошибки информант был обязан повторно прочитать соответствующее предложение либо абзац. В исследовании участвовали носители современного русского литературного языка в возрасте от 18 до 40 лет, владеющие нормативной устной речью и не имеющие выраженных диалектных речевых черт.

Тексты были записаны, а затем проанализированы с помощью программы Praat, разработанной для профессионального фонетического исследования звучащей речи [6]. В ходе анализа результатов учитывалось произношение исследуемых примеров без пауз, а также отсутствие слогового произношения сонорных и их оглушения. Каждый пример был расположен в сильной позиции по отношению к фразовому акценту, что позволило наиболее детально представить результаты ассимилятивных изменений в сочетаниях «шумный + сонорный + шумный».

В изучаемых примерах артикуляционные характеристики предшествующего сонорному шумного согласного и последующего имели разные составляющие. По артикуляционным признакам шумные согласные подразделялись на четыре группы:

1. Совпадение места артикуляции данных согласных: *таки**х** мгновений* (заднеязычные задненёбные), *по**д** Мценском, из Мценска, из р**т**ути* (переднеязычные зубные).

2. Совпадение способа образования: *о**т** мгновений, о**т** МГИМО, о**т** мглы* (смычные взрывные), *из м**ш**истых* (щелевые).

3. Совпадение способа образования и места образования: ***к** мгновениям, **к** МГИМО* (смычные взрывные заднеязычные задненёбные) ***от** М**д**ивани* (смычные взрывные переднеязычные зубные), *из м**с**тителей* (щелевые переднеязычные зубные).

4. Отсутствие совпадения по каким-либо признакам: ***от** ль**д**инок, таки**х** р**д**ающих, из эти**х** ль**д**инок, из м**ч**ащегося*.

Такая классификация позволила проследить частотность случаев ассимиляции по глухости / звонкости в зависимости от качества шумных согласных и выявить определённую закономерность (табл. 1).

Основываясь на полученных результатах, можно говорить о том, что ассимилятивные процессы озвончения или оглушения в звукосочетаниях, где совпадает лишь один тип ассимиляции (по месту либо по способу), происходят активнее. При этом в примерах, где одновременно совпадает место и способ, данных случаев меньше. Самое малое число фактов, иллюстрирующих «прозрачность» сонантов, зафиксировано в примерах, где нет совпадений признаков у шумных согласных, окружающих сонорные.

Доля примеров с дистантной регрессивной ассимиляцией по глухости/звонкости составила 25,5% (51 из 200 рассмотренных единиц), что также свидетельствует о проявлении «прозрачности» сонорных в позиции между согласными.

Ниже представлены графики спектрограмм и осциллограмм, которые отражают наличие ассимиляции в сочетаниях «глухой шумный + сонорный + звонкий шумный», где происходило озвончение глухого шумного (*от мгновений, от МГИМО*) (рис. 1 и 2).

В сочетаниях «звонкий шумный + сонорный + глухой шумный» происходило оглушение звонкого шумного (*из ртути, из мстителей*), что подтверждает отсутствие у предшествующего шумного нулевой форманты на спектрограммах (рис. 3 и 4).

Таким образом, результаты проведённого исследования убедительно подтвердили достижение поставленной цели. Экспериментальные данные наглядно продемонстрировали наличие дистантной ассимиляции по признаку глухости / звонкости в фонетических последовательностях типа «шумный + сонорный +

Таблица 1

Количество случаев «прозрачности» интерконсонантных сонорных согласных

Совпадает место артикуляции		**Совпадает способ артикуляции**		**Совпадает место и способ артикуляции**		**Нет совпадений**	
таких мгновений	3	*от мгновений*	6	*к мгновениям*	1	*таких рдеющих*	1
под Мценском	0	*от мглы*	2	*от Мдивани*	2	*от льдинок*	1
из Мценска	3	*факультет МГИМО*	2	*концерт Мдивани*	2	*из этих льдинок*	2
из «Мцыри»	3	*от МГИМО*	6	*к МГИМО*	0	*адрес МГИМО*	0
из ртути	7	*из мшистых*	1	*из мстителей*	5	*из мчащегося*	4
Всего:	**6**		**7**		**0**		**8**

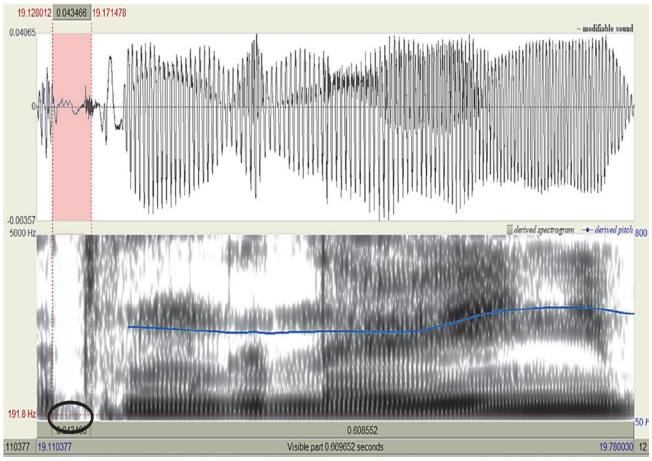


Рис. 1. Осциллограмма и спектрограмма *от мгновений*. Выделен пунктиром звонкий согласный [д] (F_0 отмечена эллипсом)

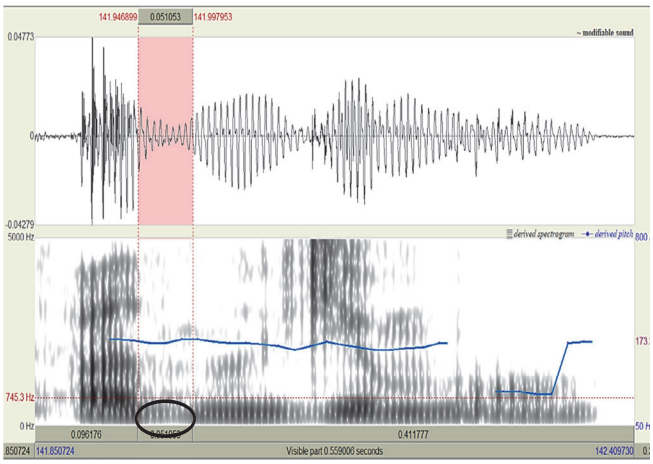


Рис. 2. Осциллограмма и спектрограмма *от МГИМО*. Выделен пунктиром звонкий согласный [д] (F_0 отмечена эллипсом)

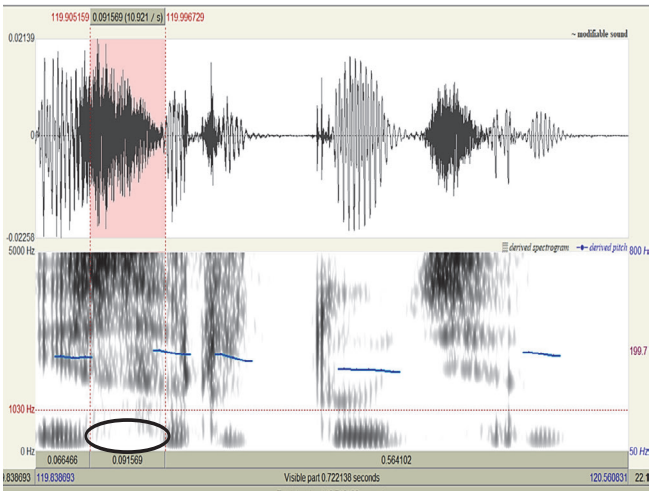


Рис. 3. Осциллограмма и спектрограмма *из ртути*. Выделенный согласный [с] является глухим (F_0 отмечена эллипсом)

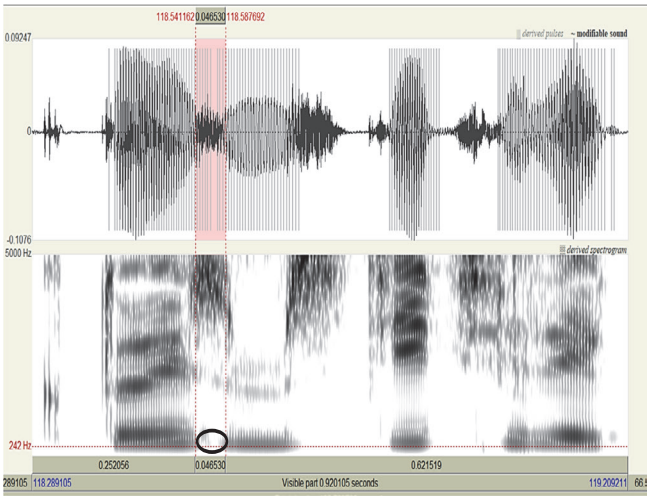


Рис. 4. Осциллограмма и спектрограмма *из мстителей*. Выделенный согласный [с] является глухим (F_0 отмечена эллипсом)

шумный». Данный факт служит надёжным экспериментальным доказательством феномена «прозрачности» сонорных согласных: специфического фонетического свойства, при котором сонанты не оказывают блокирующего влияния на ассимилятивные изменения между соседними шумными согласными. Полученные в ходе исследования данные вносят существенный вклад в изучение процессов ассимиляции в русском языке, уточняя механизмы взаимодействия шумных и сонорных согласных в потоке звучащей речи.

Также можно сделать вывод о том, что сходство артикуляционных характеристик соседних звуков выступает существенным фактором, обусловливающим интенсивность ассимиляционных процессов в потоке речи. Это явление объясняется снижением артикуляционной нагрузки при переходе между элементами речевой цепи, что способствует более плавному и экономичному произношению.

Полученные результаты исследования требуют дальнейшего уточнения в аспекте определения сильных и слабых позиций для шумных согласных в позиции перед сонорными. Это обусловлено возможностью дистантной ассимиляции по глухости/звонкости, наблюдаемой в подобных контекстах. Иллюстрацией данного явления служат примеры «*из ртути* [ис-ртýт’ь] (оглушение начального согласного), *от МГИМО* [ад-мг’имó] (озвочение начального согласного), аналогичные эффекту, отмечаемому для звука [в] (*от взглядов* [ад-взгл’áдъф])» [5].

Данная работа будет актуальна для фонетистов, изучающих фонетическую систему русского языка.

Библиографический список

1. Акишина А.А., Барановская С.А. Русская фонетика. Москва: Русский язык, 1980.
2. Касаткин Л.Л. *Об условиях фонетических ассимилятивных изменений*. Москва, 1966.
3. Зиндер Л.Р. *Общая фонетика*. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1960.
4. Галинская Е.А. *Историческая грамматика русского языка: Фонетика. Морфология*. Москва: Издательская группа URSS, 2016.
5. Краснова М.А. *Фонетическая реализация звука [в] в интерконсонантной позиции. Litera*. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=74513
6. *Praat*. Available at: http://www.fon.hum.uva.nl/praat/
7. Дедова О.В., Краснова М.А. Реализация глухости/звонкости шумных согласных перед интерконсонантными сонорными и [в]. *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2024; № 4: 45–57.

References

1. Akishina A.A., Baranovskaya S.A. Russkaya fonetika. Moskva: Russkij yazyk, 1980.
2. Kasatkin L.L. *Ob usloviyah foneticheskih assimilyativnyh izmenenij*. Moskva, 1966.
3. Zinder L.R. *Obschaya fonetika*. Leningrad: Izdatel’stvo Leningradskogo universiteta, 1960.
4. Galinskaya E.A. *Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka: Fonetika. Morfologiya*. Moskva: Izdatel’skaya gruppa URSS, 2016.
5. Krasnova M.A. *Foneticheskaya realizaciya zvuka [v] v interkonsonantnoj pozicii. Litera*. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=74513
6. *Praat*. Available at: http://www.fon.hum.uva.nl/praat/
7. Dedova O.V., Krasnova M.A. Realizaciya gluhosti/zvonkosti shumnyh soglasnyh pered interkonsonantnymi sonornymi i [v]. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2024; № 4: 45-57.

Статья поступила в редакцию 01.07.26

УДК 81'373 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-352-355

Rukavishnikova O.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: origa999@rambler.ru*

THEMATIC STRATIFICATION OF CRYPTOCURRENCY TERMINOLOGY IN ENGLISH, CHINESE AND RUSSIAN LANGUAGES. The article offers a comparative description of cryptocurrency terminology in English, Chinese and Russian from the perspective of its thematic stratification. Based on a corpus of 103 terminological units selected from dictionaries, glossaries and specialized texts, it identifies and characterizes the main thematic blocks of the cryptocurrency term system: core technological terms, the economic and trading layer, IT and cryptographic lexis, institutional and regulatory nominations, as well as zoomorphic, metaphorical and memetic units. It is shown that English functions as the primary source of nominations, Chinese forms an adaptation subsystem with a wide range of calques, transcriptions and locally motivated metaphors, whereas Russian serves as the language of reception and variable assimilation, displaying competition between different borrowing and translation strategies. The study also substantiates the view of cryptocurrency terminology as a structurally ordered, thematically stratified term system in which language for specific purposes and professional jargon interact, while thematic classification makes it possible to reveal systemic regularities of cross-linguistic transfer and institutionalization of new terminology in a multilingual crypto discourse.

Keywords: **cryptocurrency terminology, thematic stratification, English, Chinese, Russian, blockchain technologies, zoomorphic nominations, metaphorical and memetic units, adaptive models of terms**

О.И. Рукавишникова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: origa999@rambler.ru*

ТЕМАТИЧЕСКАЯ СТРАТИФИКАЦИЯ КРИПТОВАЛЮТНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ АНГЛИЙСКОГО, КИТАЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Статья посвящена сопоставительному описанию криптовалютной терминологии английского, китайского и русского языков в аспекте её тематической стратификации. На материале корпуса из 103 терминологических единиц, отобранных из словарей, глоссариев и специализированных текстов, выделяются и описываются основные тематические блоки криптовалютной терминосистемы: базовые технологические термины, экономико-биржевой слой, IT- и криптографическая лексика, институционально-регуляторные номинации, а также зооморфные, метафорические и меметические единицы. Выявляется, что английский язык выполняет функцию первичного донора номинаций; китайский язык формирует адаптационную подсистему с широким набором калькирований, транскрипций и локально мотивированных метафор, тогда как русский язык выступает языком рецепции и вариативного освоения, демонстрируя конкуренцию различных стратегий заимствования и перевода. Также обосновывается понимание криптовалютной терминологии как структурно упорядоченной, тематически стратифицированной терминосистемы, в которой взаимодействуют язык для специальных целей и профессиональный жаргон, а тематическая классификация позволяет выявить системные закономерности межъязыкового переноса и институционализации новой терминологии в многоязычном криптодискурсе.

Ключевые слова: **криптовалютная терминология, тематическая стратификация, английский язык, китайский язык, русский язык, блокчейн-технологии, зооморфные номинации, метафорические и меметические единицы, адаптационные модели терминов**

Современный этап развития цифровой экономики сопровождается интенсивным расширением сфер применения блокчейн-технологий и криптовалют, что, в свою очередь, приводит к формированию специфического терминологического пласта, расположенного на пересечении финансового, технологического и правового дискурсов.

Терминология криптовалютного дискурса является динамичной системой, в которой присутствуют разнородные единицы. В ней можно встретить и строгие научно-технические термины, и правовые наименования, и экономическую лексику, а также метафорические образы и профессиональный жаргон. Поэтому актуальным представляется распределение этой терминологии на крупные тематические блоки и описание внутренней стратификации этой лексики в сопоставительном плане. При этом отметим, что английский язык выступает основным донором номинаций, в китайском языке происходит активная вторичная адаптация и переработка англоязычных моделей, а русский язык является языком рецепции и вариативного освоения этой терминологии.

Вышеуказанное обосновывает необходимость сопоставительного исследования не отдельных терминов, а тематически организованных подсистем терминологии в каждой из указанных языковых традиций.

Под тематической стратификацией криптовалютной терминологии в настоящем исследовании понимается функционально и семантически обусловленное распределение терминологических и околотерминологических единиц по тематическим блокам, отражающим ключевые сегменты криптовалютного дискурса. К числу таких блоков относятся, в частности, базовые технологические номинации, репрезентирующие архитектуру и функционирование блокчейн-систем, экономико-биржевая лексика, описывающая рыночные процессы и торговые операции, IT- и криптографический подъязык, обеспечивающий точность описания алгоритмов и протоколов, институционально-регуляторные номинации, фиксирующие нормы и практики правового регулирования, а также зооморфные, метафорические и меметические единицы, задающие образно-оценочную рамку интерпретации криптовалютной реальности.

Актуальность исследования обусловлена, во-первых, высокой степенью динамичности криптовалютной терминологии, в которой процессы терминообразования, метафоризации и заимствования опережают лексикографическое и нормативное закрепление. Это порождает терминологическую вариативность, конкуренцию разных моделей наименования одних и тех же концептов и, как следствие, риск коммуникативных и интерпретационных сбоев в многоязычной профессиональной коммуникации. Во-вторых, анализ тематической стратификации позволяет перейти от описания отдельных лексических единиц к выявлению системных закономерностей функционирования целостных терминологических подсистем, что принципиально важно для формирования устойчивого понятийного аппарата в новых цифровых доменах. В-третьих, сопоставительное рассмотрение английского, китайского и русского материалов дает возможность проследить, как разные языки структурируют одну и ту же предметную область, какие тематические блоки оказываются доминирующими в каждой из терминосистем и какие адаптационные стратегии реализуются при межъязыковом переносе терминологии.

В этом контексте цель представленного исследования направлена на обоснование и описание тематической стратификации криптовалютной терминологии в английском, китайском и русском языках, выявление ее структурных и функциональных особенностей, а также на демонстрацию того, каким образом взаимодействие различных тематических блоков (технологического, экономического, регуляторного, образно-метафорического) влияет на формирование и развитие соответствующих языков для специальных целей.

Для достижения поставленной цели предполагается решить следующие задачи:

– описать и систематизировать криптовалютную терминологию английского, китайского и русского языков по основным тематическим блокам, исходя из их функциональной роли в специализированном дискурсе.

– выявить структурно-семантические особенности каждого тематического блока в английском, китайском и русском языках и установить, какие типы номинаций доминируют в соответствующих подсистемах каждой терминосистемы;

– проанализировать межъязыковые адаптационные стратегии при передаче криптовалютной терминологии между английским, китайским и русским языками и выявить, как эти стратегии отражают тематическую стратификацию и влияют на степень кодифицированности терминологии в русскоязычном дискурсе.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые в трехъязычной конфигурации «английский – китайский – русский» предлагается системное описание тематической стратификации криптовалютной терминологии, позволяющее представить ее как многоуровневую терминосистему.

Теоретическая значимость работы заключается в развитии лингвокогнитивного и переводоведческого подходов к описанию новых терминологических систем в цифровой сфере. Полученные результаты уточняют представления о механизмах тематической стратификации криптовалютной терминологии, о взаимодействии языков для специальных целей и профессионального жаргона, а также о роли метафоризации и межъязыковых адаптационных моделей в формировании многоязычных терминосистем.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования полученных данных и типологий в переводческой и терминографической практике (при создании дву- и трехъязычных глоссариев, стандартизации терминологии), а также в образовательном процессе – при разработке учебных курсов по теории и практике перевода, лексикологии и языкам для специальных целей в области цифровой экономики и блокчейн-технологий.

Переходя от постановки проблемы к ее эмпирическому рассмотрению, необходимо, прежде всего, определить состав анализируемого материала и принципы его отбора. В основу исследования положен корпус криптовалютных

и блокчейн-номинаций из 103 терминологических единиц, отобранных из англоязычных, китаеязычных и русскоязычных словарей, глоссариев, новостных материалов и специализированных ресурсов по блокчейн-тематике [1–6].

Отбор материала осуществлялся с учетом нескольких критериев. Во-первых, в корпус включались единицы, обладающие устойчивой связью с блокчейн- и криптовалютным дискурсом. Во-вторых, учитывалась их частотность и коммуникативная значимость в профессиональной среде. В-третьих, особое внимание уделялось тем номинациям, которые демонстрируют вторичную семантизацию, метафорическое переосмысление или межъязыковую вариативность [7]. Именно поэтому наряду с базовыми техническими обозначениями в массив вошли сленговые и метафорически окрашенные единицы: *whale*, *bull*, *bear*, *hamster*, *HODL*, *rug pull*, *diamond hands*, *paper hands*, *gas wars* и прочие.

Для аналитического описания корпус целесообразно рассматривать по языкам – английскому, китайскому и русскому, поскольку каждая из этих подсистем выполняет в исследовании особую функцию. Английский язык представлен как первичный источник номинации, китайский – как язык активной вторичной адаптации, русский – как язык перевода, кодификации и вариативного освоения.

Англоязычный массив образует исходное ядро исследуемого корпуса. Это закономерно, поскольку блокчейн-технологии и криптовалюты сформировались в англоязычной цифровой среде, а их понятийный аппарат первоначально закреплялся в технической документации, на форумах типа BitcoinTalk, а также в медиадискурсе и профессиональном онлайн-общении. В связи с этим именно английский язык выступает основным источником как строгих технических терминов, так и образно мотивированных номинаций.

В англоязычной части корпуса можно выделить несколько тематических групп. Первую группу составляют базовые технологические номинации, которые формируют концептуальное ядро отрасли и характеризуются высокой степенью терминологической устойчивости. Их происхождение связано с переосмыслением уже существовавшей технической и общеязыковой лексики либо с созданием аналитических словосочетаний на базе продуктивных английских моделей. Так, *blockchain* восходит к сочетанию *block* – «блок», «обособленный фрагмент, массив данных» и *chain* – «цепь», «последовательность взаимосвязанных элементов». Специализированное значение этого термина – «распределенный реестр, представляющий собой последовательность блоков транзакций». *Wallet*, в свою очередь, заимствует обозначение повседневного предмета и переносит его на цифровое хранилище, *mining* переосмысляет значение «добычи» применительно к вычислительному процессу, а *fork* реализует пространственную метафору разветвления.

Вторую группу составляют экономические и торговые термины, источником которых является преимущественно традиционный финансово-биржевой дискурс, откуда они были перенесены в криптовалютную среду практически без изменения базовой понятийной структуры. Однако в новом дискурсе они приобретают дополнительную частотность и новые контекстуальные связи. Например, исходное значение *liquidity* («ликвидность») – степень возможности быстро продать актив по справедливой цене без значимых потерь, в более общем смысле – наличие свободных денежных средств. В криптовалютной сфере этот термин обозначает «способность актива быстро обмениваться на другие активы» либо «объем средств в пулах ликвидности DeFi-протоколов (*Decentralized finance protocols* или протоколы децентрализованных финансов)». *Margin* («маржа», «залог», «кредитное плечо»), *trading* («торговля») – исходное значение «операции с использованием заемных средств («кредитного плеча»)». В криптовалютном контексте – «торговля криптоактивами с привлечением заемного капитала (от биржи или платформы)». *Bull* / *bear* – зооморфные метафоры, уходящие к традиционной биржевой символике (бык подбрасывает рынок вверх, медведь «давит» сверху). В криптодискурсе они сохраняют значения, но интегрируются в сленг (*bullish*, *bearish*). Именно эта группа демонстрирует, что криптовалютная терминология не формируется исключительно как технологическая – значительная часть ее состава заимствована из языка экономики и биржевой аналитики.

Третью группу образуют IT- и криптографические термины, связанные с компьютерными науками, программированием и криптографией. Например, у *network* исходное значение «сеть» как совокупность взаимосвязанных элементов (кабелей, устройств, пользователей). В блокчейне это распределенная сеть узлов, поддерживающих один и тот же протокол и реестр. Номинация переопределяется на более строгий технико-правовой объект (например, *Bitcoin network, Ethereum network*). Multisig, где multi – «много», *signature* – «подпись» имеет исходное значение в криптографии как схема, требующая нескольких подписей для подтверждения операции. В криптовалютном контексте это тип кошелька, для расходования средств с которого нужна подпись нескольких участников (например, *2-of-3 multisig*). *Merkle tree* по имени Ральфа Меркла (Merkle) – это криптографическая структура данных, изначально со значением «дерево, в листьях которого хранятся хеши данных, а в промежуточных узлах – хеши комбинаций» (результат применения криптографической хеш-функции к данным (*hash* – это фиксированной длины строка, представляющая блок или транзакцию). Ряд единиц представляет собой уже существующие термины цифровой среды, перенесенные в блокчейн-контекст. Другие появились как специализированные расширения прежних понятий. Эта группа номинаций обеспечивает научно-техническую точность криптовалютного дискурса.

Четвертая группа включает институционально-регуляторные и инфраструктурные термины. Значительная часть таких единиц возникла на стыке финансового регулирования и цифровой экономики. Многие из них представлены в форме аббревиатур, что отражает общую тенденцию криптовалютного дискурса к лексической компрессии. Например, *KYC* (Know Your Customer) является изначально нормативным термином, означающим процедуры идентификации клиента. В криптовалютной сфере этот термин означает обязательные проверки личности пользователей на централизованных биржах и в регулируемых сервисах. *AML* (Anti-Money Laundering) – набор мер по борьбе с отмыванием доходов, полученных преступным путем, однако в криптодискурсе означает требования к обменникам, биржам, сервисам по мониторингу подозрительных транзакций, блокировке адресов и отчетности. *Institutional adoption* состоит из *adoption* – «принятие, внедрение» и *institutional* – «со стороны институциональных игроков (банков, фондов, корпораций)», имеет значение «приход крупных институциональных инвесторов и компаний на рынок криптоактивов (покупка, хранение, использование в продуктах)».

Отдельного рассмотрения требует группа метафорических и жаргонных номинаций в терминологии. В нее входят:

1. Зооморфные единицы (например, *whale*, *fish*, *dolphin*, *hamster*, *bull*, *bear)*.
2. Производные сочетания (*bull trap* или *bear trap*).
3. Неологизмы и меметические обозначения типа *HODL* или *ashdraked*.
4. Экспрессивные обозначения рисков и стратегий (например, *rug pull*, *gas wars*, *diamond hands*, *paper hands*).

Происхождение этих номинаций неоднородно. Часть из них формируется на основе зооморфной метафоры и моделирует участников рынка по признакам размера, силы, агрессивности или зависимости. Например, *whale* – «участник, контролирующий значительные объемы конкретной криптовалюты и способный своими действиями резко сдвигать цену». Образ «гигантского морского животного» метафорически кодирует масштаб и силу воздействия на «косяк» мелких инвесторов. *Fish* – обобщенный образ «рыбы», мелкого участника («рядовой» инвестор), не влияющего на глобальные тренды, а *dolphin* – промежуточная ступень между *fish* и *whale*, инвестор среднего масштаба.

Часть формируется на базе уже устоявшихся зооморфных метафор, например, *bull* и *bear*– через комбинацию с существительным *trap* («ловушка»), где номинация описывает ловушку, специально «расставленную» для «быков» (тех, кто действует в логике роста) или «медведей» (тех, кто играет на понижение). Отметим, что здесь зооморфный компонент сохраняет ссылку на тип игрока, а *trap* называет структурный характер ошибки.

Ряд единиц появляется в ходе процесса словопроизводства в повседневном сетевом общении, когда случайная опечатка, ироничная реплика, имя участника форума или удачное сленговое выражение начинают распространяться и в итоге закрепляются как устойчивые обозначения. Например, *HODL* появился из ошибочного написания *hold*, *ashdraked* и отражает имя конкретного человека, потерявшего капитал на рынке, а *rug pull* опирается на английскую идиому о «выдёргивании ковра из-под ног». Образ *hamster* («хомяк») обозначает неопытного, склонного к панике инвестора. Данная зооморфная метафора фиксирует тип поведения человека.

Проведенный анализ показывает внутреннюю неоднородность англоязычного материала. Помимо технических и экономических терминов, он включает метафорические и меметически мотивированные номинации, которые по-разному адаптируются и переосмысляются в китайском и русском языках.

Китайский материал представляет особый интерес, поскольку отражает вторичный, но при этом активный этап формирования криптовалютной терминологии. Подавляющее большинство китайских блокчейн-терминов имеет англоязычное происхождение, однако в китайском языке они проходят разные типы адаптации: калькирование, транскрипцию, гибридное заимствование, семантико-фонетическое преобразование.

С точки зрения объема китайская часть корпуса соотносится с тем же набором 103 позиций, поскольку каждая англоязычная единица в таблице получает китайское соответствие. Однако качественно китайский материал отличается большей словообразовательной вариативностью. Для его описания использована классификация способов заимствования А.Л. Семенас, которая выделяет фонетическую транскрипцию, гибридные модели, семантическое калькирование и другие типы адаптации [8].

В тематическом отношении китайский корпус также распадается на несколько групп. Первая группа – это калькированные технические термины: 区块链 qūkuàiliàn «blockchain», 智能合约 zhìnéng héyuē «smart contract», 去中心化 qù zhōngxīnhuà «decentralization», 流动性池 liúdòngxìng chí «liquidity pool», 工作量证明 gōngzuò liàng zhèngmíng «proof of work», 权益证明 quányì zhèngmíng «proof of stake», 零知识证明 líng zhīshi zhèngmíng «zero-knowledge proof». Эти номинации представляют собой преимущественно семантическое воспроизведение английских структур и свидетельствуют о высокой способности китайского языка к концептуально прозрачному калькированию.

Во вторую группу входят фонетические, фонетико-семантические и семантико-фонетические заимствования с английского языка [9]. Например, 比特币 Bǐtèbì «Bitcoin», 哈希 Hāxī «hash», 默克尔树 Mòkè'ěr shù «Merkle tree». Китайский язык воспроизводит звучание английского оригинала, в некоторых случаях дополняя фонетическую оболочку семантическим компонентом (в 默克尔树 Mòkè'ěr shù добавлено слово 树 «дерево»). Такой способ передачи номинации нужен тогда, когда термин узнаваем за счет своей закрепленности в международной практике.

В третьей группе представлены гибридные наименования, попавшие в язык путем заимствования и калькирования, например, 区块链 AI qūkuàiliàn «ИИ на блокчейне». В подобных структурах англоязычный сегмент (AI) сохраняется и показывает международную принадлежность термина, другая часть создается средствами китайского языка. Такой способ заимствования демонстрирует смешанный характер современного китайского криптодискурса.

Еще одну группу образуют китайские эквиваленты для рыночного пласта криптовалютной лексики, например, 牛市 niúshì «бычий рынок», 熊市 xióngshì «медвежий рынок». Можно отметить, что китайский язык стремится выстроить собственную терминологию полностью семантическим способом.

Интересной представляется группа с метафорическими и сленговыми номинациями. Единицы, представленные в ней, довольно часто подвергаются смысловой адаптации. Например, 持有 chíyǒu («держать», «владеть») используется для передачи HODL, а выражение 卷款跑路 juǎn kuǎn pǎolù («свернуть деньги и сбежать») выступает описательным эквивалентом для rug pull. Номинация 钻石手 zuànshíshǒu («алмазная рука») передает значение diamond hands («терпеливый инвестор»), дословно получается 钻石 «алмаз, бриллиант» и 手 «рука», «мастер».

Отметим метафорическое значение 山寨币 shānzhàibì (эквивалент altcoin). 山寨 shānzhài исторически обозначало укрепленное логово разбойников, однако в современном сленге ассоциируется с поддельным брендом. В сочетании с компонентом 币 bì «монета» получается мотивированная метафора с негативным оттенком. Другой пример с похожим значением показывает процесс эвфемизации. В 垃圾币 lājībì «мусорная монета» (shitcoin) компонент с обсценным значением передан через 垃圾 «мусор», «хлам». При этом, негативный и сленговый оттенки сохраняются.

Таким образом, проанализированные группы терминов и номинаций показывают несколько тенденций образования. Во-первых, они могут сохранять полностью или частично англоязычную форму, во-вторых, исходную форму иногда передают с помощью описания. В-третьих, исходный образ могут заменить на образ, существующий в языке перевода. Исходя из этого, можно представить китайский криптодискурс как самостоятельную подсистему, в которой международные термины существуют с терминами, образованными собственными словообразовательными ресурсами и семантическими моделями.

Русский материал в рамках исследования выполняет двойную функцию. С одной стороны, русский язык выступает языком перевода и конечной рецепции англоязычных и китайских единиц. С другой стороны, именно в русскоязычном дискурсе фиксируется высокая степень вариативности, конкуренции эквивалентов и неустойчивости норм, что особенно важно для анализа способов передачи метафорических номинаций.

Русская часть корпуса также соответствует тем же 103 позициям. Однако специфика русского материала состоит в том, что внутри него сосуществуют разные модели освоения: прямое заимствование, транслитерация, калькирование, гибридная адаптация, описательный перевод и сохранение англоязычной формы. Например, пары *blockchain – блокчейн*, *token – токен*, *wallet – кошелек*, *node – нода / узел*, *smart contract – смарт-контрактgas – gas / комиссия gas*, *HODL – ходл*, *rug pull – rug pull, proof of work – доказательство выполнения работы / PoW*.

По происхождению русская криптовалютная лексика в подавляющем большинстве является заимствованной. Первоисточником выступает английский язык, а китайский материал служит дополнительным каналом подтверждения, интерпретации или варьирования значения в тех случаях, когда переводчик работает не напрямую с английским прототипом, а с уже адаптированной китайской единицей. Это особенно заметно в сфере новых технологий и локальных китайских номинаций, где русское соответствие может формироваться не только как калька с английского, но и как результат сопоставления англоязычной и китайской моделей.

С точки зрения тематической организации русская часть корпуса во многом повторяет английскую и китайскую, однако специфика проявляется в неодинаковой степени закрепленности эквивалентов. Базовые технические единицы – *блокчейн*, *криптовалюта*, *децентрализация*, *транзакция*, *кошелек*, *хеш*, *узел*, *смарт-контракт*, *пул ликвидности* – уже обладают сравнительно высокой узнаваемостью и частичной стандартизацией. Экономические единицы – *ликвидность*, *рыночный ордер*, *лимитный ордер*, *маржинальная торговля*, *волатильность*, *рыночная капитализация*, *бычий рынок*, *медвежий рынок* – интегрируются в криптовалютный дискурс из традиционной биржевой терминологии и потому воспринимаются относительно стабильно.

Наибольшую трудность представляет группа метафорических и жаргонных номинаций. Именно здесь русский язык демонстрирует ряд различных переводческих решений. Так, *whale* передается как *кит*, *bull* – как *бык*, *bear* – как *медведь*, *hamster* – как *хомяк*, что свидетельствует о возможности прямого сохранения образа. Что касается таких единиц, как HODL, rug pull, diamond hands, уже упомянутых выше, в русском языке некоторые номинации остаются в исходной английской форме, некоторые переданы с помощью транслитерации, другие же получают описательный перевод.

Можно отметить неоднородность способов передачи криптовалютной терминологии, что можно объяснить ранней стадией развития самой отрасли и отсутствием устоявшегося стандарта терминологии. По результатам анализа представляется возможным сделать вывод о том, что русский язык, как и китайский язык, заимствует англоязычные номинации, но при этом формирует внутреннюю шкалу их освоенности.

Сопоставление трех языковых подсистем позволяет выделить основные источники происхождения исследуемых терминов. Первый источник – общеязыковая лексика, подвергшаяся терминологическому переосмыслению (типа *wallet*, *mining*, *fork*, *block)*. Второй источник – экономический и биржевой дискурс (например, *liquidity*, *margin trading*, *bull market*, *bear market*). Третий источник – IT- и криптографический подъязык (слова типа *hash*, *node*, *protocol*, *Merkle tree*). Четвертый источник – интернет-коммуникация и меметическая среда криптосообщества: *HODL*, *ashdraked*, *rug pull*. Пятый источник – зооморфная и иная образная метафорика, формирующая модели поведения и статусную иерархию участников рынка (например, *whale*, *fish*, *dolphin*, *hamst er*, *bull*, *bear*).

Представляется возможным распределить с учетом происхождения и функций весь массив терминологии по следующим тематическим группам:

1) базовые технологические термины;
2) экономико-биржевые термины;
3) IT- и криптографические термины;
4) институционально-регуляторные термины;
5) зооморфные номинации;
6) метафорические и меметические номинации, описывающие стратегии, риски и поведенческие сценарии.

Подобная классификация позволяет видеть в криптовалютной терминологии не хаотический набор единиц, а сложную иерархически организованную систему, в которой разные типы терминов и номинаций выполняют разные когнитивные и коммуникативные задачи [10].

Полученные результаты позволяют интерпретировать криптовалютную терминологию английского, китайского и русского языков как структурно упорядоченную, тематически стратифицированную терминосистему, в которой взаимодействуют несколько функционально специализированных подсистем, сформированных на основе различных источников номинации и разнородных адаптационных моделей. Выявлено, что английский язык задаёт исходные номинативные шаблоны для всех выделенных тематических блоков, китайский язык формирует адаптационную подсистему с высокой степенью словообразовательной вариативности и локальной метафоризации, тогда как русскоязычный дискурс характеризуется преобладанием заимствованных единиц и конкуренцией нескольких стратегий их освоения, особенно в зоне образных и жаргонных номинаций.

Тем самым, представляется возможным сделать вывод о том, что тематическая стратификация криптовалютной терминологии обеспечивает не только внутреннюю системную организованность соответствующих лексических подсистем, но и отражает специфические траектории межъязыкового переноса и институционализации новой терминологии в условиях многоязычного криптовалютного дискурса.

Данное исследование не исчерпывает всех сторон заявленной проблемы. Перспектива дальнейших исследований видится в анализе функций зооморфных, метафорических и меметических номинаций в профессиональной коммуникации, а также с исследованием того, как эти единицы структурируют восприятие рисков и стратегий поведения участников крипторынка в разных языках.

Библиографический список

1. *Глоссарий. The Block Capital*. Avialable at: https://theblockcapital.ru/glossary
2. *Глоссарий криптовалютных терминов*. CoinMarketCap Academy. Avialable at: https://coinmarketcap.com/academy/ru/glossary
3. *Криптокошельки*: подробное руководство для начинающих. VC.RU. Avialable at: https://vc.ru/exnode/1833666-kak-polzovatsya-kriptokoshelkom-polnyi-gaid-dlya-novichkov-v-kriptovalyute
4. *Криптовалютные термины: полный словарь*. Cryptos.team blog. Avialable at: https://cryptos.team/blog/kriptovalyutnye-terminy/
5. *Полный словарь блокчейна*. Avialable at: https://incrussia.ru/understand/polnyj-slovar-blokchejna/

6. *Словарь криптовалютных терминов*. VC.RU. Avialable at: https://vc.ru/crypto/806072-polnyi-slovar-kriptovalyutnyh-terminov-2023-prostymi-slovami-bez-vody
7. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. *Общая терминология: вопросы теории*. Москва: Либроком, 2012.
8. Семенас А.Л. *Фонетика китайского языка: теория и практика*. Санкт-Петербург: Каро, 2020.
9. Горелов В.И. *Лексикология китайского языка*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1984.
10. Лотте Д.С. *Основы построения научно-технической терминологии. Вопросы теории и методики*. Москва: Издательство АН СССР, 1961.

References

1. *Glossarij. The Block Capital*. Avialable at: https://theblockcapital.ru/glossary
2. *Glossarij kriptovalyutnyh terminov*. CoinMarketCap Academy. Avialable at: https://coinmarketcap.com/academy/ru/glossary
3. *Kriptokoshel'ki*: podrobnoe rukovodstvo dlya nachinayuschih. VC.RU. Avialable at: https://vc.ru/exnode/1833666-kak-polzovatsya-kriptokoshelkom-polnyi-gaid-dlya-novichkov-v-kriptovalyute
4. *Kriptovalyutnye terminy: polnyj slovar'*. Cryptos.team blog. Avialable at: https://cryptos.team/blog/kriptovalyutnye-terminy/
5. *Polnyj slovar' blokchejna*. Avialable at: https://incrussia.ru/understand/polnyj-slovar-blokchejna/
6. *Slovar' kriptovalyutnyh terminov.* VC.RU. Avialable at: https://vc.ru/crypto/806072-polnyi-slovar-kriptovalyutnyh-terminov-2023-prostymi-slovami-bez-vody
7. Superanskaya A.V., Podol'skaya N.V., Vasil'eva N.V. *Obschaya terminologiya: voprosy teorii.* Moskva: Librokom, 2012.
8. Semenas A.L. *Fonetika kitajskogo yazyka: teoriya i praktika*. Sankt-Peterburg: Karo, 2020.
9. Gorelov V.I. *Leksikologiya kitajskogo yazyka*: uchebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 1984.
10. Lotte D.S. *Osnovy postroeniya nauchno-tehnicheskoj terminologii. Voprosy teorii i metodiki*. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1961.

Статья поступила в редакцию 04.07.26

УДК 81'373.46 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-355-359

***Tsverkun Yu.B.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Linguistics and Translation and Interpreting Studies, 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*

WOKE CULTURE IN THE US SECONDARY AND HIGHER EDUCATION (TERMINOLOGICAL ASPECT). The subject of the influence of the awakened culture on the vocabulary of the American secondary and higher education system is discussed in this article. The relevance of the research is determined by the need to systematize new terminological units that reflect the rapidly changing realities of the modern world and that are formed on the border of conventional disciplines. The aim of the research is to study the lexical and semantic specificity and the process of terminologization of units that have emerged under the influence of woke-culture on the US education. The paper material consists of 426 terms selected from 42 popular science articles published from 2020 to 2026. The study analyzes concepts such as *woke, cancel culture, critical race theory, colorblindness, whiteness,* etc., which have evolved from slang into terms. The analysis has revealed their semantic variability, ideological load, and direct influence on educational practices and methods of knowledge transfer. The research has proven that the terminology system of education dynamically reacts to external ideological challenges, ceasing to be neutral.

Keywords: **term, education terminology, woke culture, terminological aspect, lexical and semantic analysis**

***Ю.Б. Цверкун**, канд. филол. наук, зав. каф. лингвистики и переводоведения, Одинцовский филиал Московского государственного института международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Одинцово, E-mail: y.cverkun@odin.mgimo.ru*

WOKE-КУЛЬТУРА В СРЕДНЕМ И ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ США (ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье рассматривается проблема влияния woke-культуры на англоязычную терминологию образования США. Актуальность исследования обусловлена необходимостью систематизации новых терминологических единиц, отражающих быстро меняющиеся реалии современного мира и формирующихся на стыке традиционных наук. Целью работы является изучение лексико-семантической специфики и процесса терминологизации единиц, возникших под воздействием данного феномена. Материалом для исследования послужили 426 терминов, отобранных из 42 научно-популярных статей за период с 2020 по 2026 год. В ходе проведен анализ таких терминов, как *woke, cancel culture, colorblindness, whiteness* и др., в результате которого были выявлены семантическая вариантность, идеологическая нагруженность и прямое влияние на образовательные практики и методы. Исследование доказывает, что терминология образования динамично реагирует на внешние идеологические вызовы, переставая быть нейтральной.

Ключевые слова: **термин, терминология образования, woke-культура, терминологический аспект**, **лексико-семантический анализ**

В настоящее время все больше исследователей обращаются к изучению, анализу и систематизации отраслевой терминологии. Как подчеркивает В.А. Иконникова, быстро меняющиеся реалии современного мира, возрастающий интерес к новым сферам деятельности и науки приводят к появлению новых терминов для обозначения понятий новых областей знания, которые формируются на стыке традиционных направлений науки [1, с. 407].

В исследовании терминологии в сфере образования важнейшую роль играет понимание того, как социальные, политические и экономические трансформации, происходящие в конкретном языковом сообществе, влияют на данную область познания и связанную с ней терминологию. Анализ этих факторов позволяет определить, каким образом изменяются термины и как они отражают текущую ситуацию в обществе. Такие изменения могут затрагивать как сами термины (*внешнюю форму*), так и их значения (*внутреннюю форму*), что, в свою очередь, может влиять на образовательные практики и методы передачи знаний.

Далее представляется важным обратиться к концепции «*ключевых слов*» культуры, разработанной А. Вежбицкой в 1980-х гг. [2]. По мнению автора, одним из важнейших принципов, связывающих лексический состав языка и культуру, является ***принцип «ключевых слов»***, под которыми понимаются «слова, особенно важные и показательные для отдельно взятой культуры» [2, с. 35]. Так, по мнению автора, в русской культуре такими словами являются слова *судьба*, *душа* и *тоска*. Использование «***ключевых слов***» может послужить *методом* исследования отдельно взятой культуры. Для отнесения того или иного слова к «*ключевым словам культуры*» необходимо наличие некоторых оснований. Во-первых, данное слово должно быть общеупотребительным; во-вторых, важно установить частотное использование данного слова в определенной семантической сфере; в-третьих, предполагаемое «ключевое слово» должно «находиться в центре целого фразеологического семейства»; в-четвертых, такое слово довольно часто должно встречаться в пословицах, в известных песнях, в названиях книг и т. д. [2, с. 36].

Как отмечает Т.Г. Добросклонская, теория «ключевых слов» А. Вежбицкой получила новое развитие и адаптировалась к условиям «новой нормальности» (*'new normal'*), которая отражает значительные социокультурные изменения, произошедшие в западном обществе за последние двадцать лет. Возникновение новых реалий неизбежно отразилось на языке, что особенно заметно в англо-американском медиадискурсе, который оперативно реагирует на любые общественно-политические трансформации в обществе. По мнению автора, в современном англо-американском медиадискурсе к «*ключевым словам культуры*» можно отнести ***cancel culture***, ***woke***, ***Black Lives Matter*** и ***white fragility*** [3, с. 571].

Все больший интерес лингвистов и исследователей в других направлениях науки вызывает вопрос о том, какие трансформации в образовательной области происходят в условиях влияния социальных, политических и культурных факторов, в частности *woke-культуры*, следовательно, и на соответствующую терминологию, что и обусловливает актуальность проведенного исследования.

Цель исследования состоит в изучении специфики терминов американского среднего и высшего образования в контексте влияния *woke-культуры на сферу образования в США*.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

1. Обосновать теоретико-методологическую базу исследования, опираясь на концепцию «ключевых слов» культуры А. Вежбицкой и труды отечественных и зарубежных лингвистов, посвященные социолингвистическим аспектам терминологии.

2. Определить понятие *woke*-культуры, проследить её происхождение и развитие и выявить основные каналы её влияния на англоязычный медиадискурс и, как следствие, на терминосистему образования США.

3. Собрать и систематизировать эмпирический материал, включающий 426 терминов среднего и высшего образования США, функционирующих в контексте *woke*-культуры.

4. Провести лексико-семантический анализ ключевых терминов (таких как *woke, colorblindness, critical race theory* и др.), выявив их семантическую вариантность, коннотативные особенности и специфику процесса терминологизации.

5. На примере внедрения обязательного курса *Ethnic Studies* в Калифорнии проанализировать, как теоретические концепты *woke*-культуры трансформируются в конкретные образовательные программы и политику штата.

6. Сформулировать выводы о характере и степени влияния социокультурных трансформаций на англоязычную терминологию образования.

Научная новизна исследования состоит в том, что в данной статье впервые рассматривается терминологический аспект исследования англоязычной терминологии образования в контексте влияния *woke-культуры на образование США*. Кроме того, выявляются лексико-семантические особенности терминологических единиц, прошедших процесс терминологизации в рамках терминосистемы образования США.

Теоретическая значимость заключается в том, что работа вносит вклад в развитие социолингвистики, терминоведения и лингвокультурологии, демонстрируя на конкретном эмпирическом материале механизм влияния актуальных социокультурных и политических феноменов на отраслевую терминологию.

Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования могут быть непосредственно применены при составлении специализированных словарей и глоссариев англоязычной образовательной терминологии, а также при разработке теоретических и практических курсов по терминоведению, языкознанию и социолингвистике.

За последнее десятилетие феномен *woke*-культуры вызывает интерес исследователей в различных областях знания: Э. Изидори, И.С. Леоновой и Р. Алонци [4], Х.И. Гонсалес Седилло [5], С.З. Шукунда, Е.И. Энгель [6], С.Дж. Мадрид [7]. Так, целью исследования Э. Изидори, И.С. Леоновой и Р. Алонци стало рассмотрение концепции *woke-культуры* и определение ее роли в построении, формировании и развитии демократического мышления и культуры. Говоря о *woke-культуре как о феномене, подрывающем основы диалога и демократии,* авторы статьи подчеркивают важность образования для формирования и совершенствования навыков критического мышления [4]. Х.И. Гонсалес Седилло исследует проблему так называемой "*woke*-идеологии" в дискурсе испанских крайне правых. Автор определяет роль социальных сетей и инновационных технологий в распространении идей культурной войны между сторонниками "*woke*-идеологии" и крайне правыми. В результате проведенного дискурс-анализа автор приходит к выводу, что испанские крайне правые выступают как сила ("анти-*woke*"), которая противостоит «марксистской идеологической обработке европейского и христианского обществ» [5, с. 83]. В работе С.З. Шукунда и Е.И. Энгель рассматривается "критическая педагогика" (*critical pedagogy*), возникшая в результате движения *woke* и популяризации критической расовой теории (*Critical Racial Theory*). Авторы статьи изучают идеологические принципы нового направления в педагогике и приходят к выводу, что данный подход к образовательному процессу может нанести психологический вред учащимся и не находит поддержку у родителей-сторонников традиционных подходов в образовании [6]. С.Дж. Мадрид исследует формирование феномена *woke-культуры* в контексте исторического развития американского общества, прошедшего путь *from colonisation to depersonalisation* (*«от колонизации к деперсонализации»*) (здесь и далее перевод наш – *Ю. Ц.*) [7].

Представляется важным добавить, что явление *woke-культуры* уже становилось объектом лингвистических исследований [8; 9; 10]. Так, например, М.А. Соколова изучает процесс семантической и стилистической трансформации сленгизма *woke*, «заимствованного в язык политической коммуникации США из социолекта афроамериканцев» [8, с. 79]. Важным выводом является положение о том, что лексическая единица *woke* занимает в американском политическом дискурсе неоднозначную позицию, и значение данной лексемы в большей степени обусловлено политическим уклоном пользователей [8, с. 83]. В статье Н.С. Баребиной и Г.М. Костюшкиной анализируется девиантный узус критики в дискурсивных новациях в таких формах, как культура отмены (*cancel culture*) и *woke*-культура (*woke-culture*) [9]. Терминосистема *woke*-идеологии и источники пополнения исследуются в работе А.А. Писаренкова и С.Е. Писаренковой. Авторы статьи анализируют нарратив *woke*-идеологии и связанных с ней «*критических теорий*» (*critical theories*) [10].

В проводимом исследовании автор опирался на свои публикации, где культура отмены (*cancel culture*) [11], тренды и антитренды в американском образовании [12], пандемия и постпандемия COVID-19 [13] изучались с точки зрения их влияния на образование и соответствующую терминологию.

Материалом исследования послужили ***426*** терминов образования США, источником материала стали ***42*** научно-популярные статьи на тему *woke*-идеологии в образовании США, опубликованные на сайтах об образовании в США в период с января 2020 года по июнь 2026 года [14; 15; 16].

Для проведения анализа материала исследования использовались словари современного английского языка [17–20], англоязычные словари терминов образования [21; 22], а также глоссарий терминологии *woke-культуры* в образовании США [23] и глоссарий по *этноведению* ('*Ethnic Studies*') [24; 25].

Далее обратимся к анализу лексической единицы *woke*. Примечательно, что рассматриваемая единица стала словом года 2021 по мнению *Socialnomics*. Эксперты данного онлайн-издания отмечают, что *woke* является термином, широко используемым в современном политическом медиадискурсе, и обозначает '*быть в состоянии повышенной готовности в отношении проблем социальной несправедливости, расовых предрассудков и других форм дискриминации*'. Кроме того, британская компания *Hearmore UK* провела исследование, в ходе которого использовала данные поиска *Google* с целью выявления *the UK's most misunderstood words this year* (*«наиболее непонятых слов в Великобритании в 2022 году»*). В результате исследования было обнаружено, что слово *woke* в Великобритании чаще всего неправильно понимают. Так, в 2022 году британцы почти 600000 раз вводили в поисковую строку запрос "*what does woke mean*" (*«что значит woke»*) [26].

Далее рассмотрим определение лексической единицы *woke*. В словаре *Merriam-Webster* приводится два значения единицы *woke*:

1 a *chiefly US slang*: *aware of and actively attentive to important societal facts and issues (especially issues of racial and social justice). Often used in contexts that suggest someone's expressed beliefs about such matters are not backed with genuine concern or action*;

b chiefly US slang: *reflecting the attitudes of woke people*;

2 chiefly US slang, disapproving: *politically liberal or progressive (as in matters of racial and social justice) especially in a way that is considered unreasonable or extreme* [27].

Следовательно, термин *woke* иллюстрирует семантическую вариантность, маркирован в территориальном плане (все значения единицы имеют территориальную помету *US*). Поясним, что единица *woke* возникла в афроамериканском английском и с середины XX века использовалась для обозначения *«повышенного внимания к проблемам расовой и социальной справедливости»* [там же]. Наибольшую популяризацию рассматриваемая единица получила в 2014 г. как одна из составляющих движения *Black Lives Matter*, и в конечном итоге приобрела уничижительную коннотацию и стала употребляться для описывания людей, взглядов, политических мер, практик и т. д., которые считаются крайне левыми, либеральными или прогрессивными [там же].

По мнению известного британского лексикографа, эксперта в области сленга и социолингвистики Т. Торна, термин *woke* определенно представляет интерес для исследования, поскольку является *an unusable word* («*непригодным для использования»*) и вместе с тем постоянно используется, так как ничего на самом деле не обозначает. Далее Т. Торн отмечает, что до 2016, 2017 и 2018 г. единица *woke* использовалась в значении *socially aware* («*чувствительный к социальным проблемам»*), затем приверженцы консервативных взглядов стали использовать данное слово в контексте объяснения причин большинства социальных проблем [28].

Б. Шахзад также отмечает, что к 2021 г. термин *woke* приобрел уничижительную коннотацию и стал «злоупотребляться» республиканцами наряду с другими лексическими единицами: *cancel culture («культура отмены»)* и *critical race theory («критическая расовая теория»)* [29]. Эволюция значения термина *cancel culture («культура отмены»)* уже была ранее рассмотрена в одной из работ автора [11]. В 2021 г. Д. Трамп заявил, что Джо Байден и его администрация «разрушают» Соединенные штаты Америки *woke*-культурой [29].

В контексте изучения влияния *woke*-культуры на образование США и соответствующую терминологию целесообразно отметить тенденцию к использованию гендерно нейтральной лексики. Так, руководство Манчестерского университета опубликовало на своем официальном сайте руководство для преподавателей по использованию гендерно нейтральной лексики при общении со студентами. Например, рекомендуется заменить местоимения *he* и *she* на *them* и *their*, *mother* и *father* – на *parent* или *guardian*, *man-made* – на *artificial* или *synthetic*, *ladies and gentlemen / guys* – на *everyone / colleagues*. Названия некоторых профессий и должностей предлагается так же заменить: *female scientist* и *male lecturer* на *scientist* и *lecturer*, *policeman / police woman* на *police officer, spokesman* на *spokesperson*. Также вместо *manpower, mankind* и *chairman* рекомендуется использовать *workforce, humankind* и *chair* соответственно [30].

Итак, поясним, что из ***426*** терминов среднего и высшего образования США было выявлено ***24*** единицы, которые возникли как сленг, далее стали функционировать в политическом медиадискурсе. Постепенно сфера их использования расширилась до медиапространства, не ограничивающегося политическим медиадискурсом, в контексте популяризации *woke*-культуры. В условиях влияния *woke*-культуры на область образования анализируемые лексические единицы стали функционировать и в образовательном медиадискурсе. Ввиду необходимости их корректной интерпретации, систематизации и стандартизации рассматриваемые лексические единицы подверглись процессу терминологизации в рамках терминосистемы образования. В качестве примера можно привести следующие единицы: *achievement gap, affinity group, antiracism, colorblindness, critical race theory, culturally responsive teaching, equity vs equality, implicit bias, meritocracy, microaggression, restorative justice, white fragility, white supremacy* [23]. Далее рассмотрим лексико-семантические особенности данных терминологических единиц.

Обратим внимание на термин *woke* («*пробудившиеся»*) и его производные (*woke pedagogy, woke teachers, wokeness, woke curriculum, woke classroom, woke student movement* и др.) в терминосистеме образования США. Поясним, что А. Кальдера исследовала теоретические основы *woke*-педагогики, сравнивая данный феномен с другими направлениями: *critical multicultural education* («*критическое поликультурное образование*»), *critical race theory* («*критическая расовая теория»*), *critical pedagogy* («*критическая педагогика»*) [31, с. 2]. Исследователь поясняет, что *woke*-педагогика как и критическое мультикультурное образование определяется методами преподавания, которые объединяют критику современных социальных проблем, связанных со справедливостью в академической среде. Такая теоретическая основа *woke*-педагогики описывает широкий спектр знаний, умений и навыков, которые позволяют учителям развивать критическое мышление в отношении ряда сложных вопросов – другими словами, быть «*пробужденными*» педагогами (*woke pedagogues*) [31, с. 2].

Далее рассмотрим термин *achievement gap* («*разрыв в академической успеваемости*»), который лежит в основе разногласий по поводу расы и школьного образования. Данный термин обозначает различия в успеваемости между группами учащихся, особенно с учетом этнической принадлежности [32]. Интересно, что Глория Лэдсон-Биллингс, внедрившая критическую расовую теорию в педагогику, отвергла идею “разрыва в академической успеваемости”. Вместо этого Глория Лэдсон-Биллингс назвала разрыв в академической успеваемости другим термином: *education debt* («*долг за образование»*). Данный термин, по словам автора, отражает накопившуюся несправедливость по отношению к темнокожим и испаноязычным учащимся [там же]. Таким образом, использование термина *education debt* вместо *achievement gap* для обозначения разрыва в академической успеваемости подчеркивает, что причиной такого разрыва является не этническая или расовая принадлежность учащихся, а неравное отношение государства (США) к обучающимся, принадлежащим к различным этническим группам, и создание неравных условий для обучения.

Сторонники *критической педагогики* (*critical pedagogy)* подчеркивают важность осознанного отождествления людей с их расовой принадлежностью. Такой подход часто противопоставляется понятию *colorblindness* («*игнорирование расовых различий»*). Под термином *colorblindness* в образовании понимается убеждение о том, что расовая принадлежность студентов не должна приниматься во внимание при формировании педагогом мнения об обучающихся [23]. Данный подход представляет собой эффективную стратегию борьбы с расизмом. Отмечается, что «если люди или учреждения даже не замечают расовой принадлежности, то они не могут действовать с расовой предвзятостью» [33].

Подходу *colorblindness* в педагогике оппоненты иногда противопоставляют *multiculturalism* («*мультикультурализм»*), *race-/color-consciousness* («*расовое / цветовое сознание*») или *racial literacy* («*расовую грамотность»*), т. е. преднамеренное выявление расовых различий в обществе с целью искоренения расизма [23]. В рамках терминологии *woke*-культуры перечисленные термины используются синонимично, демонстрируя терминологическую вариантность указанных терминов. С точки зрения лексико-семантического подхода к изучению терминологических единиц подчеркнем, что термин *colorblindness* акцентирует внимание на расовых различиях (терминоэлемент *color*), что может привести к непреднамеренному усилению, а не уменьшению этих различий и стереотипов.

Наиболее ярким примером институционализации терминологии, порожденной *woke*-культурой и критической расовой теорией, является принятие в Калифорнии Закона № 101 (*Assembly Bill No. 101*) в 2021 г., который обязал все государственные школы штата ввести курс *этноведения* (*Ethnic Studies*), освоение которого должно стать обязательным требованием для получения диплома о среднем образовании [34].

Курс *этноведения (Ethnic Studies)*, согласно утвержденной учебной программе, не является простым дополнением к истории США. Его цель – «поощрять культурное понимание того, как различные этнические группы вместе боролись и сотрудничали» [35]. В фокусе данного курса находятся такие ключевые понятия, как *равенство* и *справедливость (equity and justice)*, *раса* и *расизм (race and racism)*, *этническая принадлежность* и *нетерпимость (ethnicity and bigotry)* [там же]. В рабочей программе данной дисциплины основное внимание уделяется четырем этническим группам, многоаспектное изучение которых составляет основу этноведения: афроамериканцы, американцы азиатского происхождения, латиноамериканцы, коренные американцы и представители коренных народов.

Глоссарий терминов, рекомендованных для изучения в курсе этноведения, включает такие терминологические единицы, как: *accompliceship, androcentric, capitalism, cisheteropatriarchy, herstory, hxrstory, heteropatriarchy, master narrative, whiteness, the Four “I”s of Oppression, xdisciplinary*. Рассмотрим лексико-семантические особенности некоторых из перечисленных терминов. Отметим, что критики находят терминологию *этноведения* «педантичной, неясной и иногда идеологически односторонней» [24].

Так, например, термин *herstory* используется для обозначения истории, написанной с феминистской или женской точки зрения. Морфема *her-* вместо *his-* употребляется в данном случае для того, чтобы разрушить часто андроцентричный характер истории, по мнению составителей глоссария. Термин *master narrative* используется для обозначения истории колониального происхождения, в которой подчеркиваются евроцентрические и андроцентричные взгляды. Термин *xdisciplinary* характеризует этноведение как учебный курс, отличающийся «междисциплинарностью, мультидисциплинарностью, трансдисциплинарностью, недисциплинарностью и интрадисциплинарностью в различных академических и повседневных контекстах» [24].

Итак, проведённое исследование подтверждает, что современная терминосистема американского образования находится в стадии активной и глубокой трансформации под влиянием социокультурных и политических факторов, центральным из которых выступает феномен *woke*-культуры. Анализ 426 терминов, функционирующих в образовательном медиадискурсе США с 2020 по 2026 год, позволил выявить 24 лексические единицы, которые прошли путь от сленгового или политического жаргона до стандартизированных терминов. Данный процесс терминологизации свидетельствует о том, что образовательный дискурс перестает быть нейтральным инструментом передачи знаний и становится полем для идеологической борьбы и отражения актуальных общественных дискуссий.

В рамках исследования была применена концепция «ключевых слов» культуры А. Вежбицкой, адаптированная к условиям «новой нормальности». Такой подход позволил доказать, что единицы, подобные *woke*, *achievement gap*, *critical race theory* и др., являются не просто новыми словами, а маркерами фундаментальных сдвигов в ценностных ориентирах и педагогической практике. Рассмотренные единицы формируют новый категориальный аппарат, который смещает фокус образовательного процесса с индивидуального академического достижения на анализ системного неравенства, идентичности и социальной справедливости.

Следовательно, проведенный лексико-семантический анализ показал, что рассмотренная терминология не просто описывает новые понятия в образовании, но и задаёт векторы их осмысления. Внедрение этих понятий в педагогическую практику характеризуется дуальностью: с одной стороны, способствует повышению осведомлённости о проблемах маргинализированных групп и развитию критического мышления; с другой – порождает острые общественные дебаты, обвинения в идеологизации школы и др. Дальнейшее изучение динамики рассмотренной терминосистемы является ключом к пониманию не только будущего американского образования, но и более широких социокультурных изменений в глобальном контексте.

Перспективы данного исследования видятся в нескольких направлениях. Во-первых, представляется целесообразным провести диахронический анализ для отслеживания дальнейшей эволюции значений рассмотренных терминов, а также выявления новых единиц, входящих в терминологию образования под влиянием других социокультурных трендов. Во-вторых, интересным направлением является сопоставительное исследование, направленное на сравнение влияния *woke*-культуры на терминологию образовательных систем других стран (например, Австралии или Канады) для выявления универсальных и уникальных тенденций. Наконец, перспективным представляется изучение прагматического аспекта использования данной терминологии в педагогической практике, включая анализ её восприятия различными участниками образовательного процесса: преподавателями, обучающимися и родителями.

Целевая аудитория данной статьи включает широкий круг специалистов, интересующихся проблемами языка, культуры и образования. В первую очередь это лингвисты, занимающиеся проблемами терминоведения, социолингвистики и семасиологии. Кроме того, работа будет интересна методистам и преподавателям дисциплин гуманитарного цикла, а также практикующим педагогам, стремящимся понять идеологическую и терминологическую базу современных образовательных реформ, трендов и нововведений. Также результаты исследования могут быть полезны переводчикам, работающим с текстами в сфере образования и социальной политики.

Библиографический список

1. Иконникова В.А. Терминологии новых областей научного знания: перспективы и вопросы (на материале терминов нейролингвистики). *Преподаватель XXI век.* 2024; № 2-2: 406–420. DOI: 10.31862/2073-9613-2024-2-406-420.
2. Вежбицкая А. *Понимание культур через посредство ключевых слов*: Монография. Москва: Языки славянской культуры, 2001.
3. Добросклонская Т.Г. Ключевые слова «новой реальности» XXI века в англоамериканском медиадискурсе. *Медиалингвистика*: материалы VI Международной научной конференции. Санкт-Петербург: ООО «Медиапапир», 2022; Т. Выпуск 9: 570–573.
4. Isidori E., Leonova I.S., Alonzi R. Woke culture as a communication and political strategy: a critical approach. *Коммуникативные практики современной молодежи: перспективы и вызовы*: материалы Международной научно-практической конференции. Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2022: 153–157.

5. Gonzalez Cedillo J.I. Woke ideology: the perception of the Spanish far-right and its role in international relations. *Azimuth of Scientific Research: Economics and Administration*. 2023; Vol. 12, № 2 (43): 83–86. DOI: 10.57145/27128482_2023_12_02_18.
6. Шукунда С.З., Энгель Е.И. Движение «woke» и критическая педагогика. *Коммуникативные коды в межкультурном пространстве как средство формирования общегуманитарных компетенций человека нового поколения*: материалы III междисциплинарной научной конференции: «КДУ», «Добросвет», 2023: 548–558.
7. Madrid Gil S. Woke culture and the history of America: From colonisation to depersonalization. *Church, Communication and Culture*. 2023; Vol. 8, № 1: 18–42. DOI: 10.1080/23753234.2023.2174890.
8. Соколова М.А. Stay woke: терминологизация сниженной лексики в американском политическом дискурсе. *Политическая лингвистика*. 2021; № 5 (89): 79–85. DOI: 10.26170/1999-2629_2021_05_09.
9. Баребина Н.С., Костюшкина Г.М. Анализ девиантного узуса критики в дискурсивных новациях культуры отмены и woke-культуры. *Известия Байкальского государственного университета*. 2024; Т. 34, № 1: 134–143. DOI: 10.17150/2500-2759.2024.34(1).
10. Писаренков А.А., Писаренкова С.Е. Ключевые термины, метафоры и контрнарратив в дискурсивной практике “woke” идеологии. *Актуальные аспекты лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации*: сборник научных статей II Международной научно-практической конференции. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2022: 99–105.
11. Цверкун Ю.Б. Влияние «культуры отмены» на англоязычную терминологию высшего образования (лексико-семантический аспект). *Современные тенденции языкового образования: опыт, проблемы, перспективы*: сборник статей участников V Международной научно-практической конференции. Арзамас: Арзамасский филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», 2023: 226–229.
12. 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. DOI: 10.23859/1994-0637-2025-4-127-10.
13. Tsverkun Yu. B. Classification of English education terms according to semantic changes in their meaning structure in the context of the Covid-19 pandemic. *Романо-германские языки: интеграция методики преподавания и филологии*: материалы VII Международной очно-заочной научно-практической конференции. Горловка: Издательство ГОУ ВПО «ГИИЯ», 2022: 311–313.
14. *Education*. The New York Times, 2026. Available at: https://www.nytimes.com/section/education
15. *American Council on Education*. 2026. Available at: https://www.acenet.edu/News-Room/pages/todays-top-higher-education-news.aspx
16. *US Education*. The Guardian, 2026. Available at: https://www.theguardian.com/education/education-us
17. *Cambridge Advanced Learner’s Dictionary & Thesaurus*. 2026. Available at: http://dictionary.cambridge.org/
18. *Collins English Dictionary*. 2026. Available at: https://collinsdictionary.com/
19. *Dictionary.com*. 2026. Available at: https://www.dictionary.com/
20. *Oxford English Dictionary*. 2026. Available at: https://www.oed.com/
21. *The Greenwood Dictionary of Education* (2nd edition). Ed. by J. W. Collins, N. P. O’Brien. Santa Barbara, CA: Greenwood. 2011. 600 p.
22. *The Education week guide to K-12 terminology.* Ed. by Mary-Ellen Phelps Deily. 1st ed. Education Week Press and Jossey-Bass, 2009.
23. *Woke Schooling*: A Toolkit for Concerned Parents. Manhattan Institute, 2026. Available at: https://manhattan.institute/article/woke-schooling-a-toolkit-for-concerned-parents/
24. Blume H., Agrawal N. *Cisheteropatriarchy. Hxrstory. The language of ethnic studies, explained*. Los Angeles Times, 2026. Available at: https://www.latimes.com/california/story/2019-08-12/ethnic-studies-california-glossary/
25. *‘Gaslighting,’ ‘Woke,’ ‘Democracy,’ and Other Top Lookups*. 7 March 2025. Merriam-Webster Dictionary, 2026. Available at: https://www.merriam-webster.com/wordplay/gaslighting-woke-democracy-and-other-top-lookups
26. *‘Woke’ is the most misunderstood word of 2022*. November 9, 2022. Indy100, 2026. Available at: https://www.indy100.com/lifestyle/woke-most-misunderstood-word-2022#
27. *Woke*. Merriam-Webster Dictionary, 2026. Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/woke#fake-woke
28. *What Does “Woke” Mean, and How Did the Term Become So Powerful?* January 30, 2023. The New Yorker, 2026. Available at: https://www.newyorker.com/podcast/political-scene/what-does-woke-mean-and-how-did-the-term-become-so-powerful
29. Shahzad B. *What is Woke Culture?* June 20, 2022. Marstranslation, 2026. Available at: https://www.marstranslation.com/blog/what-is-woke-culture
30. *Now Manchester University gives in to woke brigade as it advises lecturers to replace ‘mother’ and ‘man’ with terms like ‘guardians’ or ‘individuals’ in bid to be more inclusive.* March 12, 2021. Daily Mail Online, 2026. Available at: https://www.dailymail.co.uk/news/article-9355475/University-Manchesters-gender-neutral-inclusivity-terms-criticised-woke-agenda.html
31. Caldera A. Woke Pedagogy: A Framework for Teaching and Learning. *Diversity, Social Justice, and the Educational Leader*. 2018; Vol. 2, № 3: 1–11.
32. *The Glossary of Education Reform*. 2026. Available at: https://www.edglossary.org/achievement-gap/
33. Apfelbaum E.P., Norton M.N., Sommers S.R. Racial Color Blindness: Emergence, Practice, and Implications. *Current Directions in Psychological Science 21*. 2012; № 3: 205–9.
34. *AB-101 Pupil instruction: high school graduation requirements: ethnic studies*. 2021–2022. California Legislative Information, 2026. Available at: https://leginfo.legislature.ca.gov/faces/billTextClient.xhtml?bill_id=202120220AB101
35. *California first state to mandate ethnic studies for high school grads*. Daily Mail Online, 2026. Available at: https://www.dailymail.com/news/article-10075405/California-state-mandate-ethnic-studies-high-school-graduation.html

References

1. Ikonnikova V.A. Terminologii novyh oblastej nauchnogo znaniya: perspektivy i voprosy (na materiale terminov nejrolingvistiki). *Prepodavatel’ XXI vek*. 2024; № 2-2: 406-420. DOI: 10.31862/2073-9613-2024-2-406-420.
2. Vezhbickaya A. *Ponimanie kul’tur cherez posredstvo klyuchevyh slov*: Monografiya. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul’tury, 2001.
3. Dobrosklonskaya T.G. Klyuchevye slova «novoj real’nosti» XXI veka v angloamerikanskom mediadiskurse. *Medialingvistika*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: OOO «Mediapapir», 2022; T. Vypusk 9: 570-573.
4. Isidori E., Leonova I.S., Alonzi R. Woke culture as a communication and political strategy: a critical approach. *Kommunikativnye praktiki sovremennoj molodezhi: perspektivy i vyzovy*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nizhnij Novgorod: Nacional’nyj issledovatel’skij Nizhegorodskij gosudarstvennyj universitet im. N.I. Lobachevskogo, 2022: 153-157.
5. Gonzalez Cedillo J.I. Woke ideology: the perception of the Spanish far-right and its role in international relations. *Azimuth of Scientific Research: Economics and Administration*. 2023; Vol. 12, № 2 (43): 83-86. DOI: 10.57145/27128482_2023_12_02_18.
6. Shukunda S.Z., `Engel’ E.I. Dvizhenie «woke» i kriticheskaya pedagogika. *Kommunikativnye kody v mezhkul’turnom prostranstve kak sredstvo formirovaniya obschegumanitarnyh kompetencij cheloveka novogo pokoleniya*: materialy III mezhdisciplinarnoj nauchnoj konferencii: «KDU», «Dobrosvet», 2023: 548-558.
7. Madrid Gil S. Woke culture and the history of America: From colonisation to depersonalization. *Church, Communication and Culture*. 2023; Vol. 8, № 1: 18-42. DOI: 10.1080/23753234.2023.2174890.
8. Sokolova M.A. Stay woke: terminologizaciya snizhennoj leksiki v amerikanskom politicheskom diskurse. *Politicheskaya lingvistika*. 2021; № 5 (89): 79-85. DOI: 10.26170/1999-2629_2021_05_09.
9. Barebina N.S., Kostyushkina G.M. Analiz deviantnogo uzusa kritiki v diskursivnyh novaciyah kul’tury otmeny i woke-kul’tury. *Izvestiya Bajkal’skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; T. 34, № 1: 134-143. DOI: 10.17150/2500-2759.2024.34(1).
10. Pisarenkov A.A., Pisarenkova S.E. Klyuchevye terminy, metafory i kontrnarrativ v diskursivnoj praktike “woke” ideologii. *Aktual’nye aspekty lingvistiki, lingvodidaktiki i mezhkul’turnoj kommunikacii*: sbornik nauchnyh statej II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnodar: Kubanskij gosudarstvennyj universitet, 2022: 99-105.
11. Cverkun Yu.B. Vliyanie «kul’tury otmeny» na angloyazychnuyu terminologiyu vysshego obrazovaniya (leksiko-semanticheskij aspekt). *Sovremennye tendencii yazykovogo obrazovaniya: opyt, problemy, perspektivy*: sbornik statej uchastnikov V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Arzamas: Arzamasskij filial FGAOU VO «Nacional’nyj issledovatel’skij Nizhegorodskij gosudarstvennyj universitet im. N.I. Lobachevskogo», 2023: 226-229.
12. 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. DOI: 10.23859/1994-0637-2025-4-127-10.
13. Tsverkun Yu. B. Classification of English education terms according to semantic changes in their meaning structure in the context of the Covid-19 pandemic. *Romano-germanskie yazyki: integraciya metodiki prepodavaniya i filologii*: materialy VII Mezhdunarodnoj ochno-zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Gorlovka: Izdatel’stvo GOU VPO «GIIYa», 2022: 311-313.
14. *Education*. The New York Times, 2026. Available at: https://www.nytimes.com/section/education
15. *American Council on Education*. 2026. Available at: https://www.acenet.edu/News-Room/pages/todays-top-higher-education-news.aspx
16. *US Education*. The Guardian, 2026. Available at: https://www.theguardian.com/education/education-us
17. *Cambridge Advanced Learner’s Dictionary & Thesaurus*. 2026. Available at: http://dictionary.cambridge.org/
18. *Collins English Dictionary*. 2026. Available at: https://collinsdictionary.com/
19. *Dictionary.com*. 2026. Available at: https://www.dictionary.com/
20. *Oxford English Dictionary*. 2026. Available at: https://www.oed.com/
21. *The Greenwood Dictionary of Education* (2nd edition). Ed. by J. W. Collins, N. P. O’Brien. Santa Barbara, CA: Greenwood. 2011. 600 p.

22. *The Education week guide to K-12 terminology.* Ed. by Mary-Ellen Phelps Deily. 1st ed. Education Week Press and Jossey-Bass, 2009.
23. *Woke Schooling*: A Toolkit for Concerned Parents. Manhattan Institute, 2026. Available at: https://manhattan.institute/article/woke-schooling-a-toolkit-for-concerned-parents/
24. Blume H., Agrawal N. *Cisheteropatriarchy. Hxrstory. The language of ethnic studies, explained*. Los Angeles Times, 2026. Available at: https://www.latimes.com/california/story/2019-08-12/ethnic-studies-california-glossary/
25. *'Gaslighting,' 'Woke,' 'Democracy,' and Other Top Lookups*. 7 March 2025. Merriam-Webster Dictionary, 2026. Available at: https://www.merriam-webster.com/wordplay/gaslighting-woke-democracy-and-other-top-lookups
26. *'Woke' is the most misunderstood word of 2022*. November 9, 2022. Indy100, 2026. Available at: https://www.indy100.com/lifestyle/woke-most-misunderstood-word-2022#
27. *Woke*. Merriam-Webster Dictionary, 2026. Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/woke#fake-woke
28. *What Does "Woke" Mean, and How Did the Term Become So Powerful?* January 30, 2023. The New Yorker, 2026. Available at: https://www.newyorker.com/podcast/political-scene/what-does-woke-mean-and-how-did-the-term-become-so-powerful
29. Shahzad B. *What is Woke Culture?* June 20, 2022. Marstranslation, 2026. Available at: https://www.marstranslation.com/blog/what-is-woke-culture
30. *Now Manchester University gives in to woke brigade as it advises lecturers to replace 'mother' and 'man' with terms like 'guardians' or 'individuals' in bid to be more inclusive.* March 12, 2021. Daily Mail Online, 2026. Available at: https://www.dailymail.co.uk/news/article-9355475/University-Manchesters-gender-neutral-inclusivity-terms-criticised-woke-agenda.html
31. Caldera A. Woke Pedagogy: A Framework for Teaching and Learning. *Diversity, Social Justice, and the Educational Leader*. 2018; Vol. 2, № 3: 1-11.
32. *The Glossary of Education Reform*. 2026. Available at: https://www.edglossary.org/achievement-gap/
33. Apfelbaum E.P., Norton M.N., Sommers S.R. Racial Color Blindness: Emergence, Practice, and Implications. *Current Directions in Psychological Science 21*. 2012; № 3: 205-9.
34. *AB-101 Pupil instruction: high school graduation requirements: ethnic studies*. 2021-2022. California Legislative Information, 2026. Available at: https://leginfo.legislature.ca.gov/faces/billTextClient.xhtml?bill_id=202120220AB101
35. *California first state to mandate ethnic studies for high school grads*. Daily Mail Online, 2026. Available at: https://www.dailymail.com/news/article-10075405/California-state-mandate-ethnic-studies-high-school-graduation.html

Статья поступила в редакцию 30.06.26

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-359-362

Tikhonova I.I., *Cand. of Sciences (Philology), Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia), https://orcid.org/0000-0003-1509-8429, E-mail: tikhonova-ii@rudn.ru*

LINGUISTIC MARKERS OF DISTINCTION BETWEEN "MACHINE" AND "HUMAN" ACADEMIC STYLE IN RUSSIAN-LANGUAGE SCIENTIFIC TEXTS. The widespread use of generative language models in academia has raised a pressing practical question: what linguistic features can distinguish machine-generated scientific text from human-written text? This article systematizes the markers of "machine-generated" academic style in Russian-language scientific texts based on an analysis of research conducted between 2020 and 2025. It is shown that machine-generated texts in Russian-language academic discourse more often use similar syntactic constructions, repeat keywords, and less frequently include particles and introductory words that mark the author's position. Classifiers based on these features have so far been developed primarily for English, while Russian-language data are described fragmentarily. The article discusses possible steps for developing a corpus of Russian-language scientific texts and refining criteria for editorial and authorship assessment.

Keywords: **linguistic markers, machine text, academic discourse, generative language models, stylometry, AI text detection**

И.И. Тихонова*, канд. филол. наук, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: tikhonova-ii@rudn.ru*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ РАЗЛИЧЕНИЯ «МАШИННОГО» И «ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО» АКАДЕМИЧЕСКОГО СТИЛЯ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ

Широкое распространение генеративных языковых моделей в академической среде поставило острый практический вопрос: по каким лингвистическим признакам можно отличить машинный научный текст от написанного человеком? Статья посвящена систематизации маркеров «машинного» академического стиля в русскоязычных научных текстах на основе анализа исследований 2020–2025 годов. Показано, что машинные тексты в русскоязычном академическом дискурсе чаще используют однотипные синтаксические конструкции, повторяют ключевые слова и реже включают частицы и вводные слова, маркирующие авторскую позицию. Классификаторы, построенные на этих признаках, пока разработаны в основном для английского языка, а русскоязычные данные описаны фрагментарно. В статье обсуждаются возможные шаги по развитию корпуса русскоязычных научных текстов и уточнению критериев для редакционной и автороведческой экспертиз.

Ключевые слова: **лингвистические маркеры, машинный текст, академический дискурс, генеративные языковые модели, стилометрия, детекция ИИ-текстов**

За последние несколько лет генеративные языковые модели заметно изменили практику написания и редактирования научных текстов. Библиометрический анализ фиксирует кратный рост публикаций о машинном письме: только за 2022–2024 годы объем работ по применению LLM в научном тексте увеличился на порядок, причем большинство сосредоточено на англоязычных корпусах и семействе моделей GPT [1; 2]. Формально корректные и стилистически «гладкие» тексты, генерируемые языковыми моделями, способны маскировать отсутствие подлинной исследовательской новизны, искажение авторства и нарушение принципов академической добросовестности [2; 3].

Особенно актуальной эта проблема стала после широкого внедрения генеративных моделей в научную коммуникацию. Многие редакции научных журналов, университеты и диссертационные советы разрабатывают собственные рекомендации по использованию искусственного интеллекта, однако надежных и интерпретируемых критериев оценки авторства текста пока недостаточно. Именно поэтому исследование лингвистических особенностей машинного письма приобретает не только теоретическое, но и прикладное значение.

Международные исследования выявили ряд устойчивых параметров, отличающих машинные тексты от человеческих: более высокая грамматическая точность, стандартизированный синтаксис, сниженная метафоричность и меньшая эмоциональная насыщенность [4; 5]. На материале научных текстов на английском языке показаны статистически значимые различия в распределении частей речи, синтаксических зависимостей и параметров лексической вариативности; классификаторы на этой основе достигают точности 80–90% [6; 7]. Вопрос, однако, в том, насколько эти результаты переносимы на другие языки.

В русскоязычном академическом пространстве проблема приобрела собственную специфику. Распространились системы автоматической проверки, начинают включать стилометрический анализ наряду с проверкой заимствований [8]. При этом существующие отечественные алгоритмы в основном ориентированы на детектирование заимствований и типовых стилистических аномалий – систематического описания лингвистических маркеров, разграничивающих «машинный» и «человеческий» академический стили именно в русскоязычном дискурсе, до сих пор нет [9]. Отдельные исследования фиксируют признаки сгенерированных текстов в медиадискурсе, студенческих работах, правоохранительных документах – но академические научные статьи как жанр остаются в стороне [10; 11].

Таким образом, современное состояние исследований характеризуется противоречием между быстрым развитием генеративных языковых моделей и недостаточной разработанностью критериев их лингвистической идентификации применительно к русскоязычным научным текстам. Устранение этого противоречия требует обобщения накопленных результатов и определения наиболее перспективных направлений дальнейших исследований.

Цель исследования – систематизировать лингвистические маркеры «машинного» и «человеческого» академического стилей на основе целенаправленного анализа отечественных работ, посвященных русскоязычному дискурсу.

Задачи:

1. Провести поиск и отбор русскоязычных исследований, в которых описываются лингвистические, стилометрические или прагматические признаки машинного текста.
2. Систематизировать выявленные маркеры по уровням языкового анализа: лексическому, синтаксическому, дискурсивному и прагматическому.
3. Обозначить пробелы в существующей эмпирической базе и перспективы дальнейшего изучения.

Методы исследования: нарративный обзор отечественной литературы с привлечением международных работ для теоретического контекста (процедура отбора описана ниже).

Теоретически работа уточняет представления о границах «естественности» академического текста в условиях широкого использования LLM и вносит вклад в лингвистику академического дискурса и судебное автороведение [8; 10]. Практически – предлагает интерпретируемые критерии идентификации машинного текста, применимые в редакционной экспертизе и системах контроля оригинальности.

Впервые на материале русскоязычного академического дискурса предложена четырехуровневая систематизация лингвистических маркеров машинного письма; показан характер и степень изученности проблемы в отечественной науке.

Мы провели нарративный обзор литературы. Поиск источников осуществлялся в eLibrary, Google Scholar, Semantic Scholar и arXiv по ключевым словам: «детекция машинных текстов», «лингвистические маркеры ИИ-текста», *сгенерированный текст, academic text detection, LLM attribution, AI-generated text* за (2020–2025 гг.). Первичный поиск вернул больше ста публикаций, из которых подавляющее большинство работало с английским материалом. В обзор включались работы на русском языке, где различия между машинными и человеческими текстами анализируются с лингвистических или прагмалингвистических позиций.

Для формирования списка источников применялись следующие критерии включения: работа выполнена на русскоязычном материале (или непосредственно описывает признаки машинного текста в русском языке); представлен лингвистический или прагмалингвистический анализ различий между машинными и человеческими текстами; доступен полный текст публикации. Критерии исключения: работы, описывающие исключительно архитектуру детекторов без лингвистической интерпретации результатов; публикации, использующие русскоязычные данные лишь как один из многих языков в многоязычном корпусе без отдельного анализа. Международные работы включались в обзор только для теоретического контекста.

На этапе анализа текстов и описаний экспериментов выделялись четыре уровня языкового анализа, на которых фиксируются маркеры машинного письма: лексический, синтаксический, дискурсивный и прагматический. Для каждого уровня выделялись повторяющиеся признаки, описываемые в разных работах, с сопоставлением их интерпретации и эмпирической базы.

В результате отбора для непосредственного анализа была сформирована выборка из 10 русскоязычных исследований. Там, где авторы источников приводят количественные показатели, они воспроизводятся в тексте; там, где эмпирическая база отсутствует или ограничена, это специально оговаривается.

Международный контекст

На англоязычном материале ИИ-тексты описывают как более ровные грамматически, с однотипным синтаксисом и меньшей метафоричностью и эмоциональной насыщенностью. Это связано с тем, что модели обучаются на вероятностном продолжении текста и оптимизируют его «правдоподобие», а не выразительность или индивидуальный стиль [4]. Этот набор признаков интуитивно понятен: языковая модель максимизирует правдоподобие следующего токена, а не коммуникативный эффект.

Для задачи атрибуции конкретной модели Rosenfeld A. и Lazebnik T. [7] сопоставили тексты GPT-3.5, GPT-4 и Bard и показали, что модели устойчиво различаются по средней длине высказывания, плотности словаря, распределению частей речи и синтаксических зависимостей. На этих признаках достигается точность ~88% при отнесении текста к одной из трех моделей. Лингвистический подход дает не только точность – он объясняет, что именно в тексте выдает модель, а это критично для экспертизы.

Применительно именно к академическому жанру Bagdasarov S. и Alves D. [6] обнаружили следующее: «человеческие» авторы демонстрируют большую синтаксическую вариативность и разнообразие риторических ходов, тогда как LLM-тексты при всей лексической насыщенности тяготеют к унифицированным композиционным шаблонам. Классификаторы на основе лексических и синтаксических показателей в совокупности достигают точности свыше 80%. Однако большинство подобных систем обучены и проверены на английском материале.

Авторы, как правило, не обсуждают, насколько их выводы применимы к другим языкам. Для русскоязычного материала это существенный пробел: классификаторы, обученные на английских корпусах, могут работать иначе и требуют отдельной проверки.

Отечественные исследования: корпусный и стилометрический аспекты

В отечественной науке опорной точкой стало соревнование RuATD-2022 с корпусом текстов 13 генеративных моделей в задачах перевода, парафразирования, реферирования и генерации с нуля. Лучшие трансформерные системы достигли точности ~0,83 при бинарной классификации «человек/машина» и лишь ~0,65 – при атрибуции конкретному генератору; авторы прямо оговаривают, что детекторы опираются на скрытые векторные представления, а не на интерпретируемые лингвистические признаки [9]. Количественный анализ позволил выявить три устойчивых признака генерации: повышенная частота слов из заголовка, пониженный коэффициент лексического разнообразия и преобладание знаменательных слов в топ-20 единицах текста [11]. Психолингвистическое исследование на материале кинорецензий показало, что естественные тексты отличаются «живой нерегулярностью» синтаксиса, тогда как сгенерированные демонстрируют выровненную структуру и ограниченный лексический репертуар [12].

Эти работы объединяет общая логика: они ищут различия на уровне статистики слов и конструкций, не заходя в семантику. Такой подход обеспечивает воспроизводимость, но имеет предел: признаки, выявленные на одном корпусе, могут не воспроизводиться на другом жанре или другом генераторе. Тельпов Р.Е. и Ларцина С.В. напрямую оговаривают, что их выборка ограничена текстами одной модели [11]; Колмогорова А.В. и Марголина А.В. работают исключительно с кинорецензиями, функционально и стилистически далекими от академической статьи [12]. Разрыв между «текстом, который статистически похож на человеческий» и «текстом, который лингвистически неотличим от человеческого», оказывается принципиальным: первый можно измерить автоматически, второй требует экспертной интерпретации. Именно поэтому параллельно с корпусными исследованиями развивается направление, ориентированное на маркеры, доступные невооруженному глазу опытного редактора или авторoведа.

Лингвистические маркеры машинного академического текста в русскоязычном контексте

Применительно к академическому жанру детальную картину дают две работы. На лексическом уровне первая фиксирует доминирование описательного типа речи, частые повторы ключевых слов и тематическую избыточность, а также дефицит частиц и вводных конструкций, маркирующих авторскую позицию [3]. На прагматическом уровне вторая вводит понятие «искусственный речевой акт» и выделяет семь признаков машинного текста – среди них один контринтуитивен: безупречная орфографически-пунктуационная норма, которую живой автор в черновике почти никогда не достигает [13]. На материале разговорных текстов правоохранительного дискурса описан схожий набор маркеров на дискурсивном и прагматическом уровнях: стандартизированная структура, монотематичность, преобладание лексических средств связи над грамматическими; совпадение признаков через жанровые границы говорит об их устойчивости [10].

Устойчивость маркеров через жанровые границы заслуживает отдельного комментария. Академический, правоохранительный и публицистический дискурсы различаются по коммуникативной задаче, регистру, типичному объему и риторическим конвенциям. Однако описанные работы [3; 10; 13] фиксируют принципиально схожий набор признаков: доминирование описательного типа речи, тематическую избыточность, монотематичность, дефицит авторски маркированных конструкций. По нашему мнению, это свидетельствует не о том, что жанровая специфика неважна, а о том, что перечисленные признаки отражают нечто более глубокое – базовую логику языковой модели, которая оптимизирует вероятность следующего токена, а не коммуникативную задачу высказывания. Иначе говоря, жанровый шаблон воспроизводится, но «зачем говорится» модель не учитывает. Именно на этом уровне – не лексики, а прагматики речевого действия – машинный текст наиболее уязвим для экспертного анализа.

Закономерно, что следующие три работы расширяют инструментарий за пределы лексики и стилометрии. На дискурсивном уровне тема-рематический анализ выявил пять новых характеристик: «закольцованность» темы без нового рематического компонента, множественность рем без дальнейшего развития, трансформацию исходной коммуникативной интенции, нарушение предсказуемости синтаксических связей и недостаточный учет факторов адресанта и адресата; отдельно зафиксировано, что ИИ-коммуникант систематически маркирует ответы модусом предположения – «возможно, имелось в виду» [14]. Сопоставительный анализ текстов GigaChat, ChatGPT Марти и Яндекс Алиса описывает дефекты на синтаксическом и прагматическом уровнях – от нарушений логико-семантических связей и бытийных пресуппозиций до макроструктурных нарушений; профили дефектов у моделей различаются: ChatGPT Марти воспроизводит консультативно-справочный трехчастный шаблон, GigaChat и Алиса дают более короткие, но иначе дефектные тексты [15]. Наконец, контент-анализ специального выпуска газеты РБК, официально заявленного как частично сгенерированный, обнаружил 160 маркеров в 12 категориях: на лексическом уровне доминируют клише (71 случай) и лексические повторы (13), а на дискурсивном и прагматическом уровнях – фактические ошибки, нарушения согласования и системные сбои в построении текста, в том числе связанные с флективной природой русского языка [16]. Маркеры действуют одновременно на четырех уровнях: лексическом, синтаксическом, дискурсивном и прагматическом – и ни один уровень в отдельности не дает надежной диагностики машинного текста.

Сопоставление данных работ позволяет определить предварительную матрицу маркеров. На лексическом уровне наиболее стабильны: повторы ключевых слов и тематических единиц, пониженное лексическое разнообразие, клишированная лексика при отсутствии экспрессивных и авторски маркированных слов. На синтаксическом уровне – выровненная длина предложений, однотипность синтаксических конструкций, ошибки в управлении и согласовании (особенно показательные для русского языка с его флективной морфологией). На дискурсивном уровне – монотематичность, шаблонная трёхчастная структура, лексические средства связи вместо грамматических. На прагматическом уровне – нулевая эмотивность, отсутствие маркеров сомнения и авторской позиции, трансформация коммуникативной интенции запроса.

Важно, что ни один из описанных маркеров не является абсолютным: каждый фиксируется как статистическая тенденция, а не как бинарный признак. Академический текст человека может быть монотематичным; научная статья с

высоким лексическим разнообразием может быть написана моделью. Речь идет о совокупном сигнале: чем больше маркеров из описанного перечня присутствует одновременно, тем выше вероятность машинного происхождения. Именно этот вероятностный характер диагностики и обусловливает нерешённость задачи.

Нерешенные вопросы

Данных стало заметно больше, но они пока не складываются в единую систему. Литвинова Т.А. и соавт. [8] прямо указывают: проблема идентификации искусственных текстов в академическом дискурсе на основе универсальных признаков не решена, особенно для нероманских языков. Специфика научного стиля русского языка – иная частеречная структура, другие риторические конвенции, иначе устроенная система вводных конструкций – существенно затрудняет прямой перенос англоязычных классификаторов [13]. Большинство отечественных исследований, кроме того, сосредоточены на студенческих текстах, медиадискурсе и сетевой коммуникации; русскоязычные научные статьи как жанр исследованы крайне мало [11; 13].

Стилометрические модели показывают высокую точность, но их решения плохо объяснимы. Напротив, лингвистические признаки удобны для экспертов, однако пока не дают согласованной системы для русскоязычного академического дискурса. В практической работе редакторов и автороведов приходится иметь дело с двумя типами инструментов. С одной стороны, это точные, но мало интерпретируемые модели-детекторы, работа которых выглядит как «черный ящик»: они выдают оценку вероятности машинного текста, но не объясняют, какие именно лексические или синтаксические признаки сработали. С другой стороны, это набор явных лингвистических критериев, понятных эксперту, но пока фрагментарных и не сведенных в единую систему. Этот разрыв между точными, но непрозрачными моделями и понятными, но неполными критериями приходится учитывать постоянно.

Проведен нарративный обзор отечественных и международных исследований, посвященных различению «машинного» и «человеческого» академического стиля, с фокусом на русскоязычных научных текстах. Цель работы – систематизировать лингвистические маркеры машинного и человеческого академического письма достигнута; три поставленные задачи (поиск и отбор релевантных источников, группировка маркеров по уровням языкового анализа, обозначение пробелов и перспектив) были последовательно решены.

Во-первых, обобщены данные международных исследований, показавших, что для ИИ-текстов в научном дискурсе характерны более высокая грамматическая точность, стандартизированный синтаксис, сниженная метафоричность, меньшая эмоциональная насыщенность и унифицированные композиционные шаблоны. Эти работы демонстрируют, что комбинация лексических и синтаксических признаков позволяет надёжно различать машинные и человеческие тексты, но преимущественно на английском материале, без проверки переносимости выводов на другие языки.

Во-вторых, на основе русскоязычных публикаций систематизированы маркеры машинного письма по четырём уровням анализа. На лексическом уровне выявлены тематическая избыточность, частые повторы слов из заголовка, пониженное лексическое разнообразие и дефицит экспрессивной лексики. На синтаксическом уровне описаны выровненный, маловариативный синтаксис и преобладание стандартных конструкций. На дискурсивном уровне установлено доминирование описательного типа речи, монотематичность, избыточность списков и шаблонная архитектоника текста. На прагматическом уровне зафиксировано отсутствие маркеров авторской позиции (частиц, вводных слов), нулевая эмотивность и подчеркнутая нормативность орфографии и пунктуации.

В-третьих, показано, что специализированных эмпирических исследований именно на корпусе русскоязычных научных статей пока недостаточно: большинство работ опирается на студенческие тексты, медиадискурс и разговорный правоприменительный материал. Это ограничивает возможность прямого переноса существующих классификаторов и лингвистических критериев в практику редакционной и автороведческой экспертизы научных публикаций.

Полученные результаты обладают научной новизной, поскольку впервые предложена четырехуровневая систематизация лингвистических маркеров машинного академического текста применительно к русскоязычному дискурсу и сопоставлена с международным контекстом. Практическая значимость работы заключается в том, что описанные маркеры могут использоваться редакторами научных журналов, экспертами по авторству текста и разработчиками систем контроля оригинальности в качестве интерпретируемых критериев для предварительной идентификации возможного машинного происхождения рукописей.

Очевидный следующий шаг – разметить корпус русскоязычных научных статей с верифицированным авторством. Без него любые критерии остаются гипотетическими. Параллельно нужна согласованная система признаков, пригодная для ручной экспертизы: детекторы дают вероятность, но не объяснение. И третье – признаки не статичны: модели обновляются быстрее, чем выходят статьи об их маркерах.

Библиографический список

1. Fan L., Li L., Ma Z., Lee S., Yu H., Hemphill L. A bibliometric review of large language models research from 2017 to 2023. *ACM Transactions on Intelligent Systems and Technology*. 2023; Vol. 15, № 5, Art. 91.
2. Liang W., Zhang Y., Wu Z., Lepp H. Quantifying large language model usage in scientific papers. Nature Human Behaviour. 2025; Vol. 9, № 12: 2599–2609.
3. Черкасова М.Н., Тактарова А.В. Признаки сгенерированного текста в академическом дискурсе: проблема идентификации. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2024; Т. 17, № 7: 2226–2232.
4. Berber Sardinha T. AI-generated vs human-authored texts: a multidimensional comparison. *Applied Corpus Linguistics*. 2023; Vol. 4, № 1, Art. 100083.
5. Adelani D.I., Mai H., Fang F., Nguyen H.H. Generating sentiment-preserving fake online reviews using neural language models and their human- and machine-based detection. *Advanced information networking and applications*. Cham: Springer, 2020: 1341–1354.
6. Bagdasarov S., Alves D. Like a human? A linguistic analysis of human-written and machine-generated scientific texts. *Proceedings of the First workshop on natural language processing and language models for digital humanities*. Shoumen: INCOMA Ltd., 2025: 38–47.
7. Rosenfeld A., Lazebnik T. Whose LLM is it anyway? Linguistic comparison and LLM attribution for GPT-3.5, GPT-4 and Bard. *Mathematics*. 2026; Vol. 14, № 10, Art. 1683.
8. Литвинова Т.А., Микрос Дж., Дехнич О.В. Письмо в эпоху больших языковых моделей: библиометрический анализ предметного поля. *Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики*. 2024; Т. 10, № 4: 5–16.
9. Шамардина Т., Михайлов В., Чернянский Д., Феногенова А. и др. RuATD-2022: Соревнование по автоматическому распознаванию сгенерированных текстов. *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии*: материалы Международной конференции «Диалог 2022». Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2022: 497–511. DOI: 10.48550/arXiv.2206.01583.
10. Громова А.В. Признаки сгенерированных нейросетями текстов в аспекте криминалистического авторoведения (на основе экспериментального исследования). *Теория и практика судебной экспертизы*. 2025; Т. 20, № 4: 50–58.
11. Тельпов Р.Е., Ларцина С.В. Типовые различия естественных и сгенерированных нейронной сетью текстов в квантитативном аспекте. *Научный диалог*. 2023; Т. 12, № 7: 47–65.
12. Колмогорова А.В., Марголина А.В. Написанный vs сгенерированный текст: «естественность» как категория текстовая и психолингвистическая. *Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики*. 2024; Т. 10, № 2: 71–99.
13. Черкасова М.Н., Тактарова А.В. Искусственно сгенерированный академический текст (лингвопрагматический аспект). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2024; Т. 17, № 7: 2551–2557.
14. Осетрова Е.В., Седова А.В. Характеристики сгенерированного текста: языковой и социально-коммуникативный анализ. *Сибирский филологический форум*. 2025; Т. 31, № 2: 45–55.
15. Гусаренко С.В., Гусаренко М.К. Функционально-семантические, макроструктурные и пресуппозиционально-прагматические параметры сгенерированных русскоязычных текстов в лингвистических нейросетях GigaChat, ChatGPT Марти и Яндекс Алиса. *Гуманитарные и юридические исследования*. 2024; Т. 11, № 4: 788–800.
16. Юрова Е.А. Искусственный интеллект в медиадискурсе: классификация лингвопрагматических признаков сгенерированного текста. *Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова*. 2025; Т. 22, № 4: 234–49.

References

1. Fan L., Li L., Ma Z., Lee S., Yu H., Hemphill L. A bibliometric review of large language models research from 2017 to 2023. *ACM Transactions on Intelligent Systems and Technology*. 2023; Vol. 15, № 5, Art. 91.
2. Liang W., Zhang Y., Wu Z., Lepp H. Quantifying large language model usage in scientific papers. Nature Human Behaviour. 2025; Vol. 9, № 12: 2599-2609.
3. Cherkasova M.N., Taktarova A.V. Priznaki sgenerirovannogo teksta v akademicheskom diskurse: problema identifikacii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; T. 17, № 7: 2226-2232.
4. Berber Sardinha T. AI-generated vs human-authored texts: a multidimensional comparison. *Applied Corpus Linguistics*. 2023; Vol. 4, № 1, Art. 100083.
5. Adelani D.I., Mai H., Fang F., Nguyen H.H. Generating sentiment-preserving fake online reviews using neural language models and their human- and machine-based detection. *Advanced information networking and applications*. Cham: Springer, 2020: 1341-1354.
6. Bagdasarov S., Alves D. Like a human? A linguistic analysis of human-written and machine-generated scientific texts. *Proceedings of the First workshop on natural language processing and language models for digital humanities*. Shoumen: INCOMA Ltd., 2025: 38-47.
7. Rosenfeld A., Lazebnik T. Whose LLM is it anyway? Linguistic comparison and LLM attribution for GPT-3.5, GPT-4 and Bard. *Mathematics*. 2026; Vol. 14, № 10, Art. 1683.
8. Litvinova T.A., Mikros Dzh., Dehnich O.V. Pis'mo v `epohu bol'shih yazykovyh modelej: bibliometricheskij analiz predmetnogo polya. *Nauchnyj rezul'tat. Voprosy teoreticheskoj i prikladnoj lingvistiki*. 2024; T. 10, № 4: 5-16.
9. Shamardina T., Mihajlov V., Chernyanskij D., Fenogenova A. i dr. RuATD-2022: Sorevnovanie po avtomaticheskomu raspoznavaniyu sgenerirovannyh tekstov. *Komp'yuternaya*

lingvistika i intellektual'nye tehnologii: materialy Mezhdunarodnoj konferencii «Dialog 2022». Moskva: Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet, 2022: 497-511. DOI: 10.48550/arXiv.2206.01583.
10. Gromova A.V. Priznaki sgenerirovannyh nejrosetyami tekstov v aspekte kriminalisticheskogo avtorovedeniya (na osnove `eksperimental'nogo issledovaniya). *Teoriya i praktika sudebnoj `ekspertizy*. 2025; T. 20, № 4: 50-58.
11. Tel'pov R.E., Larcina S.V. Tipovye razlichiya estestvennyh i sgenerirovannyh nejronnoj set'yu tekstov v kvantitativnom aspekte. *Nauchnyj dialog*. 2023; T. 12, № 7: 47-65.
12. Kolmogorova A.V., Margolina A.V. Napisannyj vs sgenerirovannyj tekst: «estestvennost'» kak kategoriya tekstovaya i psiholingvisticheskaya. *Nauchnyj rezul'tat. Voprosy teoreticheskoj i prikladnoj lingvistiki*. 2024; T. 10, № 2: 71-99.
13. Cherkasova M.N., Taktarova A.V. Iskusstvenno sgenerirovannyj akademicheskij tekst (lingvopragmaticheskij aspekt). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; T. 17, № 7: 2551-2557.
14. Osetrova E.V., Sedova A.V. Harakteristiki sgenerirovannogo teksta: yazykovoj i social'no-kommunikativnyj analiz. *Sibirskij filologicheskij forum*. 2025; T. 31, № 2: 45-55.
15. Gusarenko S.V., Gusarenko M.K. Funkcional'no-semanticheskie, makrostrukturnye i presuppozicional'no-pragmaticheskie parametry sgenerirovannyh russkoyazychnyh tekstov v lingvisticheskih nejrosetyah GigaChat, ChatGPT Marti i Yandeks Alisa. *Gumanitarnye i yuridicheskie issledovaniya*. 2024; T. 11, № 4: 788-800.
16. Yurova E.A. Iskusstvennyj intellekt v mediadiskurse: klassifikaciya lingvopragmaticheskih priznakov sgenerirovannogo teksta. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta imeni M. K. Ammosova*. 2025; T. 22, № 4: 234-49.

Статья поступила в редакцию 01.07.26

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-362-366

***Gulyaeva E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: postegea@mail.ru*
***Davydova E.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: aleliv@rambler.ru*
***Klyukina Yu.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: yuliya_klyukina@hotmail.com*

LINGUISTIC FEATURES OF REGIONAL INTERNET ADVERTISING. The work considers the specifics of advertising promotion within the framework of regional digital media platforms. The verbal side of advertising was chosen as the object of study – its text content. Based on the content of advertising messages posted on the portals of Tambov and the Tambov region in the first half of 2026, the authors come to the conclusion about the demanded linguistic methods and compositional features of local Internet advertising texts. The focus is on the most frequent strategies for informing the online audience about current commercial offers. The basic characteristics of the advertising text have been determined, which contribute to its most productive perception by the audience. The study of lexical semantics, syntactic structure and stylistic means makes it possible to identify the features of display advertising as an independent phenomenon. At the end of the work, final conclusions are formulated and a forecast is made regarding the upcoming vector of development of this topic.

Keywords: **regional advertising, advertising text, advertising text effectiveness, online advertising, advertising context**

***Е.А. Гуляева**, канд. пед. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: postegea@mail.ru*
***Е.И. Давыдова**, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: aleliv@rambler.ru*
***Ю.В. Клюкина**, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: yuliya_klyulina@hotmail.com*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИНТЕРНЕТ-РЕКЛАМЫ

Данная работа рассматривает специфику рекламного продвижения в рамках региональных цифровых медиаплатформ. В качестве объекта изучения выбрана вербальная сторона рекламы – ее текстовое наполнение. Опираясь на контент рекламных сообщений, размещенных на порталах Тамбова и Тамбовской области в первой половине 2026 года, авторы приходят к выводу о востребованных лингвистических методах и композиционных чертах текстов локальной интернет-рекламы. Основное внимание уделено наиболее частотным стратегиям информирования онлайн-аудитории о текущих коммерческих предложениях. Определены базовые характеристики рекламного текста, способствующие его максимально продуктивному восприятию аудиторией. Изучение лексической семантики, синтаксического строя и стилистических средств дает возможность выявить особенности медийной рекламы как самостоятельного феномена. В завершение работы формулируются итоговые заключения, и составляется прогноз относительно грядущего вектора развития данной темы.

Keywords: **региональная реклама, рекламный текст, эффективность рекламного текста, интернет-реклама, контекст рекламы**

В течение последних лет реклама является обязательной составляющей и одной из форм средств массовой коммуникации. Ежедневно в любых изданиях и на любых телеканалах на массы людей воздействует реклама, информируя и предлагая им то, что, возможно, необходимо. Ученые полагают, что «по своей значимости в мировом информационном процессе рекламные тексты могут сравниться с новостными: кто-то может не интересоваться аналитическими материалами или публицистикой, но подавляющее большинство читают, смотрят и слушают новости, а также не в состоянии избежать вездесущей рекламы» [1].

Как сложное коммуникативное явление, действующее обычно в сфере маркетинговых коммуникаций, рекламный тест имеет ряд отличий. Он более экспрессивен, основан на ассоциациях и образах, может позволить погрузиться в мир, не существующий в реальности, его интерпретация, как правило, неоднозначна. Основная задача текста в данном случае состоит в том, чтобы заинтересовать реципиента и вызвать у него желание купить товар или воспользоваться услугой. Для достижения данной задачи рекламный текст должен обладать рядом свойств, которые комплексно воздействуют на потребителей.

Рекламный текст отражает потребности и настроения общества на определенном этапе своего развития, следовательно, исследование рекламного текста в современных СМИ является актуальным.

Цель работы – выявить особенности современной региональной рекламы и приемы ее эффективности на разных уровнях языка. Научная новизна данного исследования заключается в том, что в качестве эмпирической базы для реализации намеченной задачи впервые были использованы рекламные объявления, локализованные в пределах одного региона.

К задачам для достижения поставленной цели относятся следующие: формирование эмпирической базы исследования; выявление лексико-семантических особенностей рекламных сообщений; определение основных параметров текста рекламы, направленных на эффективное восприятие читателем.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении и детализации научных представлений о внутреннем устройстве рекламного сообщения, а также в формировании базы для последующего анализа рекламного контента с учетом региональной специфики.

Практическая значимость исследования связана с перспективой использования его результатов специалистами в области маркетинговых коммуникаций, а также при составлении учебных курсов по стилистике русского языка, теории коммуникации и др.

Рекламный текст – специфический объект лингвистики, существующий в точке соприкосновения языка, психологии и маркетинга. От простых выкриков торговцев до высокотехнологичных маркетинговых кампаний рекламный текст трансформировался и адаптировался к меняющимся реалиям. Именно этот путь, его закономерности и механизмы воздействия стали предметом пристального внимания ученых из различных областей знания. Понимание того, каким образом слова, образы и символы формируют потребительское поведение, является ключевым для разработчиков эффективных рекламных стратегий, а также для критического осмысления роли рекламы в современном обществе.

В отечественной лингвистике исследования рекламных текстов обычно связывают с именами таких ученых, как Т.В. Анисимова, Е.Г. Гимпельсон, Е.С. Кара-Мурза, Н.А. Лукьянова, Д.Э. Розенталь, Н.Н. Кохтев, И.Р. Гальперин, Т.Г. Добросклонская и др. Лингвисты изучают особенности использования фонетических, лексических, морфологических и синтаксических средств в рекламных текстах, особенности стилистической организации, жанровую специфику и др.

Региональная реклама также неоднократно становилась объектом исследований. Т.А. Волкова изучает положительные стороны и недостатки газетной рекламы в региональных СМИ, анализирует рекламную тематику в зависимости от аудитории, носителя рекламы, сезона размещения рекламы, характера товара и выделяет основные составные части рекламных объявлений, размещенных в газетах [2]. М.Д. Яхно рассматривает эмоциональность в рекламе и пытается определить роль оценочной лексики в тексте наружной региональной рекламы [3]. Л.Г. Копрева исследует функции лингвистических стопперов на основе кубанской пресс-рекламы, выявляет уникальные стопперы, которые раскрывают мен-

тальность и специфику языковой личности регионального потребителя пресс-рекламы [4].

Существует множество определений рекламного текста, они могут дополнять друг друга или уточнять какие-то особенности, но в основе своей совпадают. В своем исследовании мы будем придерживаться мнения Г.Н. Кузнецовой о том, что рекламный текст – это акт письменной коммуникации, социально обусловленное сообщение, которое выполняет прагматическую задачу передачи достоверных сведений о рекламируемом объекте максимально широкой аудитории с целью стимулирования потребительской активности – совершения покупки данного товара [5].

Функции, которые выполняет рекламная коммуникация, сводятся к трем основным: информационная, экспрессивная и прагматическая [6, с. 85]. Рекламный текст искусственно создается отправителем в лице рекламодателя для получателя коммуникации и потребителя продукта, который воспринимает рекламное сообщение, основываясь на своем опыте.

Необходимо отметить, что процесс рекламной коммуникации осложняется рядом факторов. Во-первых, прямой контакт между коммуникаторами обычно отсутствует, во-вторых, на получателя постоянно воздействуют рекламные сообщения конкурентов, а также другая информация, что отвлекает его внимание. В-третьих, потребитель может стараться избегать рекламы из-за негативного к ней отношения, пытаться не обращать на нее внимания или относиться с недоверием.

Таким образом, задача сделать рекламное сообщение эффективным усложняется, что вызывает интерес с точки зрения изучения лингвистических механизмов и коммуникационных стратегий в такой непростой среде вербального взаимодействия.

На сегодняшний день существует несколько каналов распространения рекламы в СМИ: телевидение, радио, Интернет, социальные сети. В нашем исследовании мы рассматриваем региональные рекламные тексты, отобранные методом сплошной выборки из всех сайтов Тамбовской области.

Проведя мониторинг региональных интернет-ресурсов на предмет наличия рекламных объявлений, мы обнаружили, что значительная часть площадок остается полностью свободными от них или содержит лишь по 2-3 объявления федерального уровня. Таким образом, наша база фактического материала за период с января по июнь 2026 года включает около 70 коммерческих объявлений, размещенных в то время на региональных сетевых порталах и в региональных группах «ВКонтакте». Необходимо отметить, что некоторые рекламные сообщения остаются размещенными на веб-ресурсах на протяжении многих месяцев, тогда как новые материалы там не появляются, что может говорить о слабом спросе на услуги по продвижению региональной онлайн-рекламы в Тамбовской области.

В связи с этим из всех сайтов Тамбовской области мы выбрали только те, где размещалась местная реклама, среди них:

– Сетевое издание «Онлайн Тамбов.ру» (https://www.onlinetambov.ru/).
– Региональное информационное агентство «ТОП68» (https://top68.ru/).
– Сетевое издание «Комсомольская правда в Тамбове» (https://www.tambov.kp.ru/).
– Сетевое издание «Государственный Интернет-Канал «Россия»» (https://vestitambov.ru/).
– Сетевое издание «МК в Тамбове» (https://tambov.mk.ru/).
– Городской интернет-портал «68.ru» (https://68.ru/).
– Сетевое издание «Michurinsk.RU» (https://www.michurinsk.ru/).
– Сетевое издание «Мичуринская правда» (https://michpravda.ru/).
– Сетевое издание «Новый век. Моршанск» (http://noviy-vek-morshansk.ru).

Кроме того, в социальной сети «ВКонтакте» мы также нашли примеры региональной рекламы в группах «Подслушано в Тамбове», «ТВОЛК» «Современный городской портал «ВТамбове»».

Рассматривая тексты интернет-рекламы, можно заметить сходство их структуры, лексических и семантических особенностей. В структуре рекламного текста выделяют заголовок, слоган, основной текст, подзаголовок, эхо-фразу, название компании и ее реквизиты.

Например, в рекламе мебельного магазина слоганом можно считать следующую фразу: «*Мебель для тех, кто ценит качество и надежность*», заголовком – *Hall Мебель*, основной текст это – *Огромный ассортимент в наличии и на заказ / Ведущие фабрики России и Белоруссии*, название компании – *Hall Мебель* и адрес – *Тамбов, ул. Лаврова, д. 69 (корп. 8)* [7].

В другом рекламном тексте заголовок и название компании совпадают – это *Новый Век Моршанск,* слоган – *Мы работаем для Вас!,* основной текст – *Все виды информационных услуг Новости Реклама Съемка на заказ*, контактные данные, а именно номер телефона – *8(47533) 4-72-46* [8].

Как показало проведенное исследование, обычно современная реклама более лаконична, она может состоять только из названия товара или услуги, а также контактной информации.

Русская кухня. Доставка обедов в офис и на дом / Организация питания на предприятиях. 8(47545)5-888-9 [7].

Светодиодный экран в центре города /3Х5/ 8953-701-07-01nvmorsh@mail.ru [8].

Кроме того, широкое распространение получает реклама, которая состоит лишь из сообщения об услуге и ссылки для перехода на сайт с подробной информацией.

Тихий отдых в Тамбове [9].

Магазин Секонд Хенд в Тамбове [7].

Колоноскопия под наркозом Тамбов [10].

Поскольку целью рекламного объявления является стимулирование спроса на товары и услуги, ее текст должен быть наиболее эффективным, что может достигаться при помощи правильно подобранных лексических средств, грамматических конструкций и стилистических приемов.

Согласно результатам проведенного анализа, большинство рекламных сообщений стремятся подчеркнуть выгоду, которую получит клиент, воспользовавшись данным предложением. Выгода достигается в случае приобретения чего-либо дешево или бесплатно. Посредством рекламы можно довести информацию до потенциальных покупателей о проведении акции, розыгрыша, распродажи, о возможных скидках и подарках.

Айркрафт Оптика. Дарим сертификат 3000 р. [11].

Дарим клинический и биохимический анализ крови. Розыгрыш комплексного анализа крови. Медицинский центр «Клиника Здоровья» [11].

Глагол *дарить*, образованный от существительного *дар,* означает «давать в качестве подарка, отдавать безвозмездно» [12]. При помощи семантического значения данной лексемы происходит воздействие на реципиента, услуги представляются выгодными, а рекламный текст выполняет свою функцию по привлечению клиентов.

Кроме того, во втором примере используется слово *розыгрыш*, образованное от глагола *разыграть*, что означает «присудить, распределить посредством лотереи, жребия (выигрыш)» [12]. То есть кроме возможности получить подарок и таким образом сэкономить денежные средства на одной услуге, есть вероятность получить дополнительную бесплатно.

Данное рекламное объявление также сопровождается текстом *Отличная возможность проверить здоровье и получить важную информацию о состоянии организма. Здоровье – лучший подарок!* Здесь мы можем видеть оценочные прилагательные *отличный, важный* и *лучший* в контексте со словом *здоровье*. Предполагается, что ценность последнего не вызывает сомнения, и таким образом предложение становится еще более актуальным.

Одним из инструментов воздействия на аудиторию для повышения продаж является скидка. Употребление слова *скидка* в рекламном тексте можно продемонстрировать на следующих примерах:

Икра чавычи со скидкой 50% напрямую от производителя [7].

Скидка до 10% на имплант до 28 февраля. Клиника Зеленое Яблоко [13].

– *Фантастические скидки. Календарь скидок Секонд Хенд: Скидки на всю продукцию! Секонд Хенд ВО! ВА!* [8].

Лексема *скидка* означает «уменьшение, понижение назначенной, установленной цены… часть, на которую понижается цена…» [12]. Из этого следует, что предложение со словом *скидка* может считаться интересным и достойным внимания. В последнем примере значение лексемы *скидка* усиливается качественным прилагательным со значением высокой оценки.

Необходимо отметить, что информация о скидке, как правило, включает в себя определенные условия, а именно – процент скидки и сроки ее действия. Таким образом, потребитель имеет возможность выбирать из нескольких подобных предложений то, что наиболее выгодно, но с условием, что он обратится в установленный срок.

Как уже было отмечено, интерес к рекламируемым товарам и услугам тесно связан с их ценой, поэтому высокой частотностью в текстах рекламы пользуются наречия и прилагательные с соответствующим значением. Такие лексические единицы характеризуются положительной оценкой и, как ожидается, могут оказывать позитивное влияние на реципиента.

Хатха-йога в Тамбове. Пробное занятие бесплатно [14].

Бесплатная доставка воды по городу Моршанск [8].

Уборка помещений в Тамбове. Доступные цены! [10].

В приведенных примерах можно увидеть попытку заинтересовать потребителей, предложив им воспользоваться частью услуг бесплатно. В первом случае предоставляют возможность посетить пробное занятие по йоге, не заплатив ничего. Во втором сообщении указывают на *бесплатную доставку воды*, при условии приобретения у продавца. Третье объявление предлагает услуги по уборке помещений, обещая *доступную цену*. «Доступный – такой, который подходит для многих, для всех (по возможности пользоваться, по умеренности цены)» [12]. При этом конкретная информация о цене отсутствует, что побуждает к проверке данного утверждения.

Наряду с темой цены особой популярностью в рекламе пользуется тема ассортимента, что указывает на ее значимость с точки зрения рекламодателей.

Hall мебель на Лаврова огромный ассортимент [7].

В нашем центре «Тамбовмед сервис» широкий спектр услуг [15].

Турагенство в Тамбове. Большой выбор туров в Турцию, Индию, Египет [16].

Прилагательные *огромный*, *широкий*, *большой* в данном контексте получают положительную эмоциональную оценку. Большой выбор здесь ассоциируется с большими возможностями. Из приведённых примеров ясно, что, по мнению рекламодателя, чем шире выбор товаров и услуг, тем привлекательнее реклама.

Важным параметром оказания услуги, как показало исследование, является скорость. Высокий темп выполнения работы может описываться в тексте

посредством наречий и прилагательных с соответствующим значением, а также с помощью указания конкретных сроков выполнения заказа.

Одномоментная имплантация в клинике «Зеленое яблоко» от 33 000 рублей [7].

Сделаем ПРОМО за 24 часа. BTL услуги [17].

Имплантация всех зубов за 5 дней [18].

Как мы видим, в интересах заказчика создатели рекламного текста устанавливают самые привлекательные сроки оказания услуг, проверить, соответствует ли это действительности, можно тогда, когда вы воспользуетесь предложением.

Еще одним показателем, который заслуживает высокой оценки и привлекает покупателей, является новизна.

Первая остеопатическая клиника в Тамбове [19].

Новый роман с финансовой свободой. Начните новый роман с восстановлением финансов через закон [16].

Порядковое числительное *первый* пользуется популярностью у создателей рекламных текстов. Возможно, полагают, что новшество должно привлекать клиентов. Не было в городе каких-то услуг и вот они появились, их все ждали. Во втором объявлении словосочетание *новый роман* создаёт метафорический образ некоего глубокого, страстного, счастливого взаимодействия *с финансовой свободой*, то есть свободой от финансового обременения.

Рассматривая лексический пласт рекламных сообщений, необходимо отметить важную роль существительных, которые называют рекламируемые товары или услуги. Встречаются рекламные тексты, которые состоят только из существительных и служебных частей речи.

Лекция-дегустация в усадьбе Асеевых [18].

Печать на холсте в Тамбове [10].

Шкаф для одежды «Практик LS-11-40D»: стиль и надежность Тамбов. железная мебель.рф [9].

Возможно, такие рекламные тексты, не перегруженные лишней информацией, наиболее просты для восприятия и эффективны.

Что касается глаголов, то они также могут играть значительную роль в достижении эффекта речевого воздействия. Рассмотрим примеры:

Покупаем макулатуру в Тамбове и области [7].

Чиним, меняем, устанавливаем… Ваш надежный домашний мастер в Тамбове Сантехника… Электрика… Щелк Мастер [15].

Буклеты, визитки, листовки! Печатаем оперативно! Медиа Союз Центр Печати [17].

Приведенные рекламные объявления включают в себя односоставные предложения, где подлежащее отсутствует, так как его значение несущественно. Действия же, напортив, подчеркиваются вследствие специфики рекламируемых услуг. Кроме того, во втором примере мы видим прилагательное *надежный*, которое придает положительную окраску описанию исполнителя услуги и подчеркивает его преимущество перед конкурентами. В последнем из приведенных текстов динамика действия *печатаем* усиливается с помощью наречия *оперативно*, производного от прилагательного *оперативный*, что означает «действующий быстро и своевременно, умело направляющий ход дела при изменяющихся обстоятельствах» [12].

Особое место в рекламных сообщениях занимают императивные предложения, они направлены на побуждение потенциального клиента к действию. Рекомендация, совет или призыв широко распространены в рекламе.

Запишитесь на суточный мониторинг ЭКГ по Холтеру. Тамбов [10].

Попробуй и ты мою колбасу. Сделано в Моршанске [8].

А-фрейм коттедж. Интернет. Тамбовский р-н. Забронируйте! [9].

Первый пример представляет собой предложение записаться на конкретную медицинскую услугу. При этом никакой лишней информации, кроме наименования услуги и ссылки на сайт рекламодателя, нет. Во втором случае в местоимениях *и ты* можно увидеть подтекст о том, что товар уже пользуется спросом и только адресат еще не попробовал его. При помощи этого речевого воздействия товар кажется более привлекательным. Третий текст состоит из нескольких простых, коротких предложений, последнее из которых повелительное. Воздействие на потребителя усиливается при помощи восклицательного знака, что обусловлено стремлением получить немедленную реакцию реципиента. Восклицательный знак в конце предложения, в отличие от точки, не только отделяет одну законченную мысль от другой, но и выполняет интонационно-экспрессивную функцию, подчеркивая, в данном случае, побуждение к действию.

Необходимо отметить, что призыв к действию, передаваемый с помощью восклицательного знака, можно проследить не только в императивных сообщениях.

Имплантация зубов в Тамбове! [13].

Btl-услуги. Промоакция за 24 часа! [17].

Бизнес-подарки и сувениры с Вашим логотипом! [17].

Восклицательный знак в приведенных выше примерах воздействует как мощный инструмент, направленный на то, чтобы привлечь внимание, подчеркнуть важность сообщения и побудить к действию, не называя его.

Как показало исследование, наряду с восклицательными предложениями высокой частотностью в рекламных текстах пользуются вопросы.

Хотите, чтобы дети провели время весело и активно? [9].

Нужен врач-кардиолог? Запишитесь на прием в Тамбове [9].

Финансовая нагрузка из-за кредитов? Разбор ситуации по кредитам / займам в МФО / налогам / ЖКХ / кредитным картам Бесплатная консультация [16].

Текст первого объявления состоит из вопроса, кроме него имеется ссылка для перехода на сайт парка развлечений *tambovjumamjia.ru* и фото веселящихся детей. Вопрос остается без ответа, но можно предположить, что ожидаемый ответ «да». Нет в тексте и предложения прийти в парк развлечений, однако фото в данном случае выступает инструментом визуализации того образа, который описывается как *весело* и *активно*.

Второй пример рекламного объявления представляет собой вопросно-ответную конструкцию, где рекламодатель спрашивает и, в соответствии с ожидаемым ответом, сам отвечает, рекомендуя воспользоваться услугой специалиста.

В ответ на третий вопрос мы видим список существительных, который представляет собой перечисление оказываемых услуг. Во всех трех случаях вопросительные предложения направлены на установку контакта с потребителем, посредством использования вопроса-ответа в рекламном тексте необходимость воспользоваться указанной услугой кажется очевидной.

Далее рассмотрим роль имени прилагательного в контексте рекламы. Так как основная цель рекламы – привлечь клиентов, то оправданным кажется факт выбора прилагательных, способных подчеркнуть положительные характеристики предмета.

Профессиональные врачи в медицинском центре в Тамбове [10].

Колбасы и деликатесы Ломакин. Качественная продукция от производителя [8].

Шикарные букеты цветов. Мягкие игрушки. Тамбов и область rosatambov.ru [9].

Согласно толковому словарю, слово *профессиональный* означает «относящийся к профессионализму», профессионализм, в свою очередь, – это «профессиональное мастерство» или «большое умение, искусство в какой-либо области» [12]. *Качественный* означает «обладающий хорошим, высоким качеством» [12]. *Шикарный* – это «дорогой, роскошный, пышный; имеющий эффектный, щегольской вид, обладающий шиком; прекрасный, превосходный [12]. На основе анализа словарных статей мы видим, что предположение о тенденции к выбору положительно окрашенных прилагательных в рекламных текстах соответствует действительности. Такие слова высоко оценивают рекламируемые товары и услуги и направлены на создание позитивного образа товара у клиента.

Более того, необходимо отметить, что значение некоторых прилагательных может приобретать положительную окраску только в определенном контексте.

Страшный квест в Тамбове! Окунись в страшное путешествие с друзьями и испытайте себя на прочность! [16].

Тихий отдых в Тамбове [10].

Прилагательное *страшный* имеет отрицательное значение «вызывающий страх, тягостное, мучительное чувство» [12]. Однако оно оценивается положительно в словосочетании со словом *квест*, то есть задания или приключения для определенной аудитории, скорее всего, для тех, кто любит острые ощущения и имеет желание испытать *себя на прочность*. Признак *тихий* также не всегда оценивается положительно, например, в значении «вялый, небойкий, без больших оборотов» [12], когда говорится о бизнесе или о доходе, очевидно, что оценивается отрицательно. В сочетании с существительным *отдых* слово *тихий* обозначает «такой, где нет шума, большого движения, суеты, не оживлённый; без значительных событий, неприятных происшествий, без волнений и тревог, безмятежный» [12]. Таким образом, становится понятно, что данная реклама направлена на привлечение определенной аудитории, предпочитающей именно этот вид отдыха.

Наречия, наряду с другими частями речи, могут способствовать воздействию рекламного текста на потребителей. Их активное использование обусловлено не только целью передать определенную информацию, но и наполнить сообщение необходимым эмоциональным подтекстом.

Буклеты, Визитки, Листовки! Печатаем оперативно! Медиа Союз центр печати [17].

Сделать укол самостоятельно – теперь просто! Автоматический шприц SPASILEN [18].

Высокая скорость, как мы уже указывали, а также простота являются преимуществами и оцениваются покупателями положительно.

Далее необходимо отметить, что в настоящее время на порталах Тамбовской области высокой частотностью пользуется реклама различных медицинских центров региона. Они, можно сказать, соревнуются в своей привлекательности посредством, в том числе, рекламы. В тексте может указываться название медцентра, услуги, специальность доктора, ведущего прием. Большинство рекламных текстов достаточно краткие.

Стоматология в Тамбове «Доктор Смайл» [13].

УЗИ сердца в Тамбове [19].

Психиатр в Тамбове [10].

Врач-хирург в Тамбове [15].

Однако можно встретить и перегруженные тестом рекламные сообщения, где перечислен весь список специалистов, все оказываемые услуги, указан режим работы, адрес и телефоны.

Поликлиника Автомобилист

терапевт, стоматолог, оториноларинголог, офтальмолог, невролог, гинеколог, УЗИ, рентген, ЭКГ, электроцифограмма головного мозга, больничные справки, санаторно-курортные карты, санитарные книжки, анализы (более 2000 видов). Понедельник-Пятница 8:00-15:00 Суббота 8:00 / по предварительной записи / Все услуги лицензированы. Садовая 1, 4-41-23 [8].

Более того, любопытным представляется тот факт, что эффективным маркетинговым инструментом стало упоминание личных данных врача, к которому нужно обращаться за консультацией, наряду с его фото.

Врач гинеколог Тихонова Т.В. в ЦитоЛаб! [10].

Детский иммунолог Ложкина В.Д. в ЦитоЛаб! [10].

Врач гинеколог Соломатина И.В. в ЦитоЛаб! [10].

Необходимо отметить, что не только медицинские работники указывают свое ФИО в рекламе. Нам встретились следующие примеры из рекламы другой области.

Свадебный фотограф в Тамбове Синельников Александр [9].

«Хочу думать о семье, а не о кредитах». Узнайте, как законно списать кредиты. Житенева Виктория Владиславовна [16].

Кроме того, стоит подчеркнуть направленность ряда рекламных сообщений на детскую аудиторию: фактически они ориентированы на родителей, однако непосредственным потребителем представленных товаров или услуг выступает именно ребенок.

Детский акваклуб нового формата рядом с Вами! [14].

Хотите, чтобы дети провели время весело и активно? [14].

Логоритмика ребенку в Тамбове 500 р. [10].

И наоборот:

Студия танца и спорта для взрослых в Тамбове! Café Latino [18].

Для привлечения внимания используются лексемы *детский/взрослый* или *для детей/для взрослых*.

Исходя из представленных выше примеров, можно сделать вывод, что в большинстве объявлений фиксируется конкретная локация предоставления услуг или реализации продукции. Поскольку предметом нашего анализа выступает реклама в Тамбовской области, наиболее популярным вариантом является упоминание Тамбова, в то время как другие населенные пункты региона или область в целом встречаются значительно реже.

Типография «Юлис» в Тамбове [10].

Салон красоты Венеция г. Моршанск [8].

За имплантацией нам едут из всей Тамбовской области [18].

Как показало проведенное исследование, в настоящее время в одном рекламном тексте редко содержатся все вербальные компоненты вместе. В основном сообщение состоит из названия товара и услуги, иногда бывают указаны контактные данные, а чаще есть просто ссылка на сайт рекламодателя.

Подводя итоги, следует отметить, что намеченная цель реализована, а все поставленные задачи успешно решены. По итогам проведенного исследования были сформулированы следующие выводы.

Эффективность рекламного воздействия возрастает, если сообщение охватывает несколько ключевых факторов. Во-первых, это экономическая выгода, когда потребителю сообщают о снижении стоимости через скидки, специальные акции, распродажи или розыгрыши. Во-вторых, наличие обширного ассортимента предлагаемых товаров и услуг. В-третьих, оперативность оказания сервиса или транспортировки продукции. Минимальные сроки исполнения заказа. В-четвертых, эксклюзивность или новизна представленного товара или услуги.

Говоря о подборе лексики, стоит отметить использование слов с позитивной коннотацией: нейтральные или негативные варианты исключаются, в то время как экспрессивные средства, подчеркивающие одобрение, активно применяются. Семантика существительных зачастую дополняется прилагательными, которые акцентируют внимание на их положительных свойствах. При этом значение некоторых прилагательных способно приобретать позитивный оттенок лишь при условии использования в конкретном контексте. Глаголы чаще всего используются в императивной форме как призыв к действию или в односоставных предложениях, когда говорится о выполняемых услугах. Наряду с прочими лексическими единицами, наречия способны усиливать эмоциональную силу рекламных сообщений.

Интересным представляется тот факт, что эффективным маркетинговым инструментом стало упоминание фамилии и имени исполнителя услуги, будь то врач, юрист, фотограф или другой специалист. Также встречается реклама, направленная на детскую или взрослую аудиторию, что становится ясно из соответствующего контекста.

В большинстве объявлений тамбовской рекламы фиксируется конкретная локация предоставления услуг или реализации продукции.

Рекламный текст относится к особому типу текстов, где достижение поставленных задач обеспечивается за счет грамотного применения языковых единиц на всех уровнях. Так как рекламный текст рассчитан на активное восприятие, для него особенно значимы ясность, выразительность и динамичность, и именно вербальная составляющая рекламы становится ключевым инструментом воздействия на целевую аудиторию.

Если рассматривать рекламный текст как предмет научного изучения, сразу заметны его сложная структура и изменчивость, зависящая от времени. Поэтому едва ли можно утверждать, что исследование уже завершено, в том числе в части типологии и анализа основных характеристик рекламного текста. Создание рекламы само по себе представляет собой сложный и многоплановый процесс. При этом полученные результаты могут быть использованы специалистами в сфере маркетинга и продвижения, а также лингвистами, изучающими механизмы воздействия, с целью понимания принципов функционирования языка на пересечении коммуникации и манипуляции.

Перспективы будущих изысканий этой сферы требуют объединения различных научных направлений, они будут развиваться в русле междисциплинарного синтеза, объединяя лингвистику с когнитивной психологией и нейронауками, что позволит глубже раскрыть механизмы вербального влияния на человеческое сознание в эпоху информационного общества.

Библиографический список

1. Добросклонская Т.Г. Язык средств массовой информации. *Bookonlime.ru.: портал дистанционного образования*. Available at: https://bookonlime.ru/node/509/
2. Волкова Т.А. Лингвистические особенности рекламы в региональных средствах массовой информации (на примере газетной рекламы). *Вестник Марийского государственного университета*. 2016; № 3 (23): 60–64.
3. Яхно М.Д. Роль оценочной лексики в тексте наружной региональной рекламы. *Филология: научные исследования*. 2018; № 4: 197–206.
4. Копрева Л.Г. *Функции лингвистических стопперов в пресс-рекламном тексте: региональный аспект*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Краснодар, 2007.
5. Кузнецова Г.Н. *Структурные и семантические особенности языка американской рекламы (прагматика рекламного текста)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1984.
6. Конецкая В.П. *Социология коммуникации*. Москва: МУБиУ, 1997.
7. *Сетевое издание «Michurinsk.RU»*. Available at: https://www.michurinsk.ru/
8. *Сетевое издание «Новый век. Моршанск»*. Available at: http://noviy-vek-morshansk.ru
9. *Городской интернет-портал «68.ru»*. Available at: https://68.ru/
10. *Сетевое издание «Мичуринская правда»*. Available at: https://michpravda.ru/
11. *Городской паблик «Подслушано в Тамбове»*. Available at: https://vk.com/pvtmb?ysclid=mrgyzes66i634103921
12. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. *Gramota.ru.: Справочно-информационный портал.* Available at: https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovyj-slovar
13. *Региональное информационное агентство «ТОП68»*. Available at: https://top68.ru/
14. *Сетевое издание «Государственный Интернет-Канал «Россия»»*. Available at: https://vestitambov.ru/
15. *Современный городской портал «ВТамбове»*. Available at: https://vk.com/v_tambove?ysclid=mrh006nk86624996733
16. *Городской портал «ТВОЛК»*. Available at: https://vk.com/portaltvolk?ysclid=mrgzsuxlym711851791
17. *Сетевое издание «Онлайн Тамбов.ру»*. Available at: https://www.onlinetambov.ru/
18. *Сетевое издание «Комсомольская правда в Тамбове»*. Available at: https://www.tambov.kp.ru/
19. *Сетевое издание «МК в Тамбове»*. Available at: https://tambov.mk.ru/

References

1. Dobrosklonskaya T.G. Yazyk sredstv massovoj informacii. *Bookonlime.ru.: portal distancionnogo obrazovaniya*. Available at: https://bookonlime.ru/node/509/
2. Volkova T.A. Lingvisticheskie osobennosti reklamy v regional'nyh sredstvah massovoj informacii (na primere gazetnoj reklamy). *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 3 (23): 60-64.
3. Yahno M.D. Rol' ocenochnoj leksiki v tekste naruzhnoj regional'noj reklamy. *Filologiya: nauchnye issledovaniya*. 2018; № 4: 197-206.
4. Kopreva L.G. *Funkcii lingvisticheskih stopperov v press-reklamnom tekste: regional'nyj aspekt*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Krasnodar, 2007.
5. Kuznecova G.N. *Strukturnye i semanticheskie osobennosti yazyka amerikanskoj reklamy (pragmatika reklamnogo teksta)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1984.
6. Koneckaya V.P. *Sociologiya kommunikacii*. Moskva: MUBiU, 1997.
7. *Setevoe izdanie «Michurinsk.RU»*. Available at: https://www.michurinsk.ru/
8. *Setevoe izdanie «Novyj vek. Morshansk»*. Available at: http://noviy-vek-morshansk.ru

9. *Gorodskoj internet-portal «68.ru»*. Available at: https://68.ru/
10. *Setevoe izdanie «Michurinskaya pravda»*. Available at: https://michpravda.ru/
11. *Gorodskoj pablik «Podslushano v Tambove»*. Available at: https://vk.com/pvtmb?ysclid=mrgyzes66i634103921
12. Kuznecov S.A. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka. *Gramota.ru.: Spravochno-informacionnyj portal.* Available at: https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovyj-slovar
13. *Regional'noe informacionnoe agentstvo «TOP68»*. Available at: https://top68.ru/
14. *Setevoe izdanie «Gosudarstvennyj Internet-Kanal «Rossiya»»*. Available at: https://vestitambov.ru/
15. *Sovremennyj gorodskoj portal «VTambove»*. Available at: https://vk.com/v_tambove?ysclid=mrh006nk86624996733
16. *Gorodskoj portal «TVOLK»*. Available at: https://vk.com/portaltvolk?ysclid=mrgzsuxlym711851791
17. *Setevoe izdanie «Onlajn Tambov.ru»*. Available at: https://www.onlinetambov.ru/
18. *Setevoe izdanie «Komsomol'skaya pravda v Tambove»*. Available at: https://www.tambov.kp.ru/
19. *Setevoe izdanie «MK v Tambove»*. Available at: https://tambov.mk.ru/

Статья поступила в редакцию 12.07.26

УДК 81.119 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-366-368

***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 BASED ON THE MATERIAL OF THE ORIGINAL POETIC WORK BY E. PARNY "DÉGUISEMENTS DE VÉNUS" AND THE TEXTS OF ITS TRANSLATIONS BY A.S. PUSHKIN "PROSERPINE" AND K.N. BATYUSHKOV "THE TRANSFORMATION OF VENUS. THE BACCHANTE". The article presents the results of a text-based analysis of a text set consisting of a poem by E. Parny in French and its translations into Russian by A.S. Pushkin and K.N. Batyushkov. The study describes the main text-forming mechanisms of the derivational and non-derivational nature identified in this material. It was found that the derivational text-forming mechanisms function at the deep semantic levels of the text, such as the levels of concepts and proposition, and then are implemented at the formal and substantive level, including vocabulary, grammar and syntax. Translation and interlanguage transformations of a non-derivational nature have less significant semantic changes in comparison with the original text in accordance with the chosen translation strategy and the author's intention.

Keywords: **text formation, set of texts, textual derivation, textual transformations, E. Parny, translations by A.S. Pushkin and K.N. Batyushkov**

***Т.Н. Малиновская**, канд. филол. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: malinatn@yandex.ru*

ОПЫТ ТЕКСТОДЕРИВАТОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ ОРИГИНАЛЬНОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ Э. ПАРНИ "DÉGUISEMENTS DE VÉNUS" И ТЕКСТОВ ЕГО ПЕРЕВОДОВ А.С. ПУШКИНА «ПРОЗЕРПИНА» И К.Н. БАТЮШКОВА «ПРЕВРАЩЕНИЕ ВЕНЕРЫ. ВАКХАНКА»

В статье представлены результаты текстодериватологического анализа текстовой совокупности, состоящей из стихотворения Э. Парни на французском языке и его переводов на русский язык, выполненных А.С. Пушкиным и К.Н. Батюшковым. В исследовании описаны основные текстообразовательные механизмы деривационной и недеривационной природы, выявленные на данном материале. Было установлено, что дервационные текстообразовательные механизмы функционируют на глубинных смысловых уровнях текста, таких как уровни концептов и пропозиции, и затем реализуются на формально-содержательном уровне, включающем лексику, грамматику и синтаксис. Переводческие и межъязыковые трансформации недеривационного характера имеют менее значимые смысловые изменения в сопоставлении с текстом оригинала в соответствии с избранной переводческой стратегией и авторской интенцией.

Ключевые слова: **текстообразование, текстовая совокупность, текстовая деривация, текстовые трансформации, Э. Парни, переводы А.С. Пушкина и К.Н. Батюшкова**

Статья посвящена описанию основных текстообразовательных механизмов на материале текстовой совокупности, состоящей из стихотворения Э. Парни на французском языке и его переводов на русский язык, разной степени близости к оригиналу, выполненных русскими писателями, поэтами, переводчиками XVIII – XIX вв.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью исследования механизмов образования текста в контексте коммуникативного подхода изучения текста в его взаимодействии с другими текстами, а также в аспекте межъязыковой коммуникации и теории перевода.

Цель исследования – определить и классифицировать, в сравнении производных текстов с производящим, основные текстообразующие механизмы, ведущие к существенным смысловым изменениям в производных текстах при переводе.

Задачи исследования заключаются в следующем: определить ключевые механизмы преобразования текста; классифицировать выявленные текстообразующие механизмы с позиций деривационного, трансформационного, межъязыкового и переводческого аспектов; установить долю каждого из типов выявленных текстовых преобразований.

Объектом исследования является совокупность текстов, состоящая из стихотворения на французском языке за авторством Э. Парни и двух его переводов на русский язык, выполненные А.С. Пушкиным и К.Н. Батюшковым.

Научная новизна состоит в выявлении на материале оригинального текста Э. Парни и его переводов роли деривационных процессов, а также процессов недеривационного характера в процессе текстообразования.

Теоретическая значимость заключается в установлении роли деривационных и иных трансформационных процессов в функционировании текстовой совокупности, состоящей из оригинального текста и текстов переводов, в межъязыковом аспекте.

Практическая ценность исследования заключается в описании механизмов текстообразования, лежащих в основе построения вторичных текстов на базе первичных, в данном случае – текстов переводов на базе текста оригинала, что, в свою очередь, позволит пополнить и усовершенствовать арсенал переводческих техник, методов и приемов, используемых в сфере литературного поэтического перевода при переработке исходного текста с внесением в него смысловых и формальных изменений.

В качестве методов исследования использовались сопоставительный метод, метод систематизации и обобщения, метод интерпретации, метод сравнительного анализа.

В современной теории текста сформировалась новая область исследования, в сфере интересов которой находится коммуникативная природа текста как лингвистического объекта, вступающего в различного рода взаимодействие с другими текстами, человеком, культурой и социумом (Б.М. Гаспаров, О.А. Каменская, Г.В. Колшанский, Е.С. Кубрякова, Л.Н. Мурзин, А.А. Чувакин и др.). Одним из направлений подобного рода исследований является исследование взаимоотношений производящих и производных текстов в аспекте текстообразования.

Деривация в лингвистике понимается как образование языковых единиц путем усложнения исходных единиц. Понятие «деривация» в данном случае трактуется в широком понимании как образование производного текста от текста производящего. Деривационные процессы, таким образом, лежат в основе процесса образования новых текстов на основе уже существующих в рамках определенной текстовой совокупности. При этом в рамках исследования межтекстового взаимодействия могут изучаться аспекты первичности/вторичности, исходности/производности, упрощения/усложнения и т. д.

К основным деривационным процессам на текстовом уровне традиционно относят свертывание, развертывание и усложнение. Свертывание представляет собой процесс сокращения или полного отсутствия пропозициональных компонентов в тексте, приводящий к уменьшению объёма передаваемой текстом информации. Развертывание, наоборот, состоит в добавлении значимых семантических элементов в текстовую структуру. Усложнение является процессом, при котором производный текст, не меняясь по внешним признакам, получает определенные функциональные изменения.

Данное исследование продолжает серию работ, посвященных текстодериватологическим исследованиям на материале поэтических произведений фран-

цузских авторов XVI–XIX вв. и их переводов, выполненных А.С. Пушкиным и русскими поэтами XVIII–XIX вв. [1; 2].

Обращение к наследию А.С. Пушкина-переводчика объясняется соответствием писательских переводов избранному нами текстодериватологическому аспекту исследования, поскольку Пушкин не стремился к дословному копированию текста средствами другого языка – он создавал собственное художественное произведение на основе замысла автора оригинального произведения, зачастую наполняя его новыми смыслами и образами. «Подстрочный перевод никогда не может быть верен», – писал А.С. Пушкин [3]. И, анализируя переводы, выполненные поэтом, в том числе в рамках исследуемой текстовой совокупности, находим многочисленные подтверждения данного подхода.

Материалом исследования послужили стихотворение Э. Парни на французском языке и его переводы на русский язык, выполненные А.С. Пушкиным и К.Н. Батюшковым. В числе авторов переводов, анализируемых в рамках данного исследования, К.Н. Батюшков (1787–1855) – русский поэт, один из основоположников и важнейших авторов романтической традиции первой трети XIX века, литературный предшественник А.С. Пушкина, сатирик, прозаик и переводчик; А.С. Пушкин (1799–1837) – русский поэт, драматург и прозаик, заложивший основы русского реалистического направления.

Автором оригинального стихотворного произведения, анализируемого в рамках текстовой совокупности, является Э. Парни (1753–1814) – французский поэт, военный и государственный деятель. В России Парни известен с конца XVIII в. Произведения Э. Парни в России переводили К.Н. Батюшков, И.И. Дмитриев, В.А. Жуковский, В.В. Измайлов, А.Ф. Мерзляков, В.Л. Пушкин и др.

А.С. Пушкин проявлял интерес к творчеству Э. Парни с лицейских лет. Вероятно, Э. Парни был одним из наиболее любимых иностранных поэтов А.С. Пушкина, в частности, в период обучения в Царскосельском лицее и в более поздние годы жизни, поскольку «Парни – первый поэт XVIII века, стихи которого были не абстрактно-обобщенным безличным набором традиционно-элегических формул, но непосредственно-лирическим выражением чувств единственной в своих переживаниях человеческой личности» [4], что, в свою очередь, было созвучно творческим настроениям и стремлениям великого русского поэта. Парни стал для Пушкина «своего рода моделью новейшей любовной элегии, художественным арсеналом для создания своего элегического языка» [5]. Б.В. Томашевский и Л.И. Вольперт отмечают определенные «параллели между ними, служившие основанием видеть в ряде стихотворений Пушкина прямые переводы или вольные подражания Парни, представленные главным образом общими, типовыми, традиционными элегическими мотивами, темами, ситуациями, фразеологическими совпадениями» [5].

В анализируемой текстовой совокупности были выявлены процессы деривационного и недеривационного характера. К деривационным процессам в текстовой совокупности относят свертывание и развертывание, к недеривационным – трансформации различного характера, не имеющие деривационной природы: как правило, к подобного рода трансформациям относятся межъязыковые и переводческие (авторские) преобразования [6].

В рамках избранного подхода к межъязыковым трансформациям относятся преобразования, вносимые в текст перевода в связи с расхождением систем исходного и переводящего языков; к переводческим (авторским) – изменения в тексте перевода, обусловленные собственно интенцией переводчика, целесообразность которых необъяснима с точки зрения различий языковых структур языка оригинала и перевода. При сопоставлении текстов оригинала и перевода не всегда возможно четко разграничить межъязыковые и собственно переводческие трансформации, однако в некоторых случаях разница между данными видами трансформаций текста принципиальна в силу выявления либо отсутствия намеренного авторского замысла.

В анализируемой текстовой совокупности в текстах переводов выявлены множественные случаи деривационных процессов свертывания и развертывания. Указанные процессы отмечены преимущественно на уровнях концептов и пропозиции. На уровне актуального членения значимых с точки изменения смысла случаев в текстах анализируемых переводов не выявлено в силу существенных в данном аспекте отличий текстов переводов от текста оригинала и, соответственно, невозможности сопоставления исследуемых текстов по данному параметру.

Случаи развертывания отмечены уже в заглавии обоих переводов. Следует отметить, что в оригинале XXVII главки поэмы "Les Déguisements de Vénus" (Parny) не имеет заглавия, в то время как каждый из анализируемых переводов данной главы, представляющих собой отдельные произведения, озаглавлен: «Превращение Венеры. Вакханка» (Батюшков) и «Прозерпина» (Пушкин). На уровне заглавия, таким образом, отмечаем развертывание на уровне концептов – в переводе Пушкина, развертывание в сочетании с генерализацией (название поэмы в целом распространяется на ее отдельную главу) в переводе Батюшкова. Примечательно, что и Батюшков, и Пушкин в качестве заглавия своих произведений избирают концепт, обозначающий главную героиню стихотворения: у Пушкина это Прозерпина, супруга Плутона, царя преисподней, а у Батюшкова – юная нимфа, вакханка, второстепенный персонаж, присутствующий в самом начале текста оригинала. Отметим также отличие в выборе имени собственного: в оригинале Парни использует имя *Венера* из римской мифологической традиции, в то время как Пушкин применяет греческое имя богини *Прозерпина*, а Батюшков – *Вакханка*, т. е. жрица бога Вакха, участница вакханалий, подчеркивая таким образом чувственный характер натуры главной героини.

Обратимся к описаниям случаев свертывания в текстах переводов. Многочисленные случаи свертывания отмечены в переводе Батюшкова, например, на уровне концептов: отсутствует концепт *«Похищение»,* а также концепты *«Бог (Плутон)», «Жена», «Пастух»*, имеющие место в тексте оригинала и частично сохраненные в тексте перевода Пушкина. Вместо заявленных в оригинале основных действующих персонажей Плутона, его жены Венеры (Прозерпины) и простого смертного пастуха в переводе Батюшкова присутствуют только нимфа (женский персонаж) и неназванный герой (мужской персонаж), между которыми возникает любовная связь. Как правило, в текстах обоих переводов присутствуют множественные случаи свертывания целых текстовых фрагментов, присутствующих в тексте оригинала. Например, фрагмент *Sa main encore cueillait la fleur/ Qui jadis causa son malheur: / Il renaissait dans sa pensée. / Myrtis passe; il voit ses attraits, / Et la couronne de cyprès/ A ses cheveux entrelacée* (Parny) *(«Его рука все еще сжимала цветок / Который когда-то был причиной его несчастья: / Он снова погрузился в свои мысли. / Миртис проходит мимо; он видит ее прелесть, / И кипарисовый венок,/ Вплетенный в ее волосы»)* (здесь и далее дословный перевод мой – *Т. М.*) отсутствует в анализируемых переводах.

В анализируемых переводах частотны случаи развертывания на уровне целых текстовых фрагментов. Так, в переводе Пушкина в начальных пяти строках присутствует подробное описание пути Плутона из преисподней на Землю, существующее в оригинале Парни в более кратком виде: *Le sombre Pluton sur la terre/ Était monté furtivement. / De quelque Nymphe solitaire / Il méditait l'enlèvement* (Parny). *(«Темный Плутон на землю / Незаметно поднялся. / Об одной одинокой нимфе / Он размышлял о похищении – Плещут воды Флегетона, / Своды Тартара дрожат: / Кони бледного Плутона / Быстро к нимфам Пелиона / Из аида бога мчат»* (Пушкин)). В данном отрывке присутствует развертывание на уровне концептов (*река, подземное царство, кони, Древняя Греция*), получая дальнейшее воплощение на уровне компонентов пропозициональной структуры данного фрагмента в виде актантов-объектов (*воды, своды Тартара*), актанта-субъекта (*кони Плутона*), актанта-адресата (*к нимфам Пелиона*) предикатов *плескать, дрожать, мчать* и сирконстантов (локатив *на землю* заменен на локатив *Пелион (гора в Древней Греции)*); на уровне лексики в переводе Пушкина широко используются имена собственные, обозначающие реалии подземного царства (*Флегетон – огненная река в Аиде, Тартар, Пелион*), а также применен прием генерализации (замена имени собственного *Плутон* на нарицательное существительное *бог*); на уровне грамматики в переводе Пушкина заменены конструкции прошедшего времени *Plus-que-parfait* и *Imparfait*, присутствующие в оригинале, на глагольные формы настоящего времени (*плещут, дрожат, мчат*), добавляя повествованию динамичности и ощущения вовлеченности в происходящее. Аналогичная ситуация наблюдается и в переводе Батюшкова: начальные строки перевода *Все на праздник Эригоны / Жрицы Вакховы текли; / Ветры с шумом разнесли / Громкий вой их, плеск и стоны* также представляют собой подобный случай развертывания. Выявленные случаи развертывания последовательно реализуются на уровне концептов и пропозиции (как в части диктума, так и в части модуса) и затем – на формально-содержательном уровне лексической, грамматической и синтаксических структур текста. Так, концепт *«Ветер»*, отсутствующий в тексте оригинала, реализуется в переводе Батюшкова на уровне пропозиции посредством актанта-субъекта *ветры,* выраженного на лексическом уровне существительным в форме множественного числа, предиката *разносить, распространять,* переданного при помощи глагола совершенного вида в сочетании с наречным выражением: *с шумом разнесли,* актанта-объекта *вой, ... плеск и стоны* и атрибутива *громкий,* обозначенные соответствующими существительными и прилагательным.

Также в текстах переводов выявлены случаи совмещения процессов свертывания и развертывания в рамках одного текстового фрагмента) на уровне компонентов пропозиции: *de loin le suivait son épouse («издалека за ним следовала его супруга – Прозерпина вслед за ним ... потекла путем одним»* (Пушкин)): свертывание: опущение локатива *издалека* и развертывание: добавление сирконстанта образа действия *путем одним* (Пушкин).

Помимо деривационных процессов свертывания и развертывания, в исследуемых текстах переводов был выявлены трансформации недеривационной природы, обусловленные межъязыковыми различиями текста оригинала и текстов переводов, а также интенцией автора перевода.

Указанные трансформации, как правило, осуществляются на формально-содержательном уровне текста – на лексическом, грамматическом и синтаксическом. Наибольшее количество данных трансформаций обнаружено в тексте перевода Пушкина: 1. Лексические трансформации, например, *furtivement* (Parny) – *незаметно, тайно* (дословный перевод) – *быстро* (Пушкин), *heureux* (Parny) – *счастливый* (дословный перевод) – *ложный* (Пушкин) и др.; 2. Грамматические, например, замена формы множественного числа на форму единственного числа: *de longs sentiers ténébreux* (Parny) – *длинные тенистые тропинки* (дословный перевод) – *потаенною тропою* (Пушкин), *dans les enfers* (Parny) – *в преисподней* (дословный перевод) – *к аиду* (Пушкин) и др.; 3. Синтаксические, например, замена синтаксической конструкции действительного залога на синтаксическую конструкцию страдательного залога: *le berger quitte le Tartar* (Parny) (*пастух покидает Тартар – ... из Элизия выводит* (Пушкин).

Выявлены сочетания трансформационных изменений разного рода (лексических, грамматических, синтаксических) в пределах одного текстового фрагмента: *près d'elle est assis le berger* (*возле нее сидит пастух – колена робко юноша склонил* (Пушкин) , *elle fait un signe* (*она подает знак* (Parny) – *взором юношу зовет* (Пушкин) и др. Таким образом, получило подтверждение предположение о том, что недеривационные трансформации на формально-содержательном уровне текста также ведут к незначительному изменению смысла.

Причем в большинстве случаев указанные трансформации, выявленные в обоих переводах, произведены в соответствии с замыслом автора-переводчика, а не по причине различия языковых систем языков оригинала и перевода. Подобные трансформации в анализируемых переводах происходят преимущественно на лексическом и грамматическом уровнях.

Таким образом, предпринятое исследование выявило наличие разнородных трансформационных процессов на материале исследуемой совокупности текстов, состоящей из оригинального поэтического текста на французском языке и его вольных переводов на русский язык. Установлены многочисленные случаи деривационных процессов свертывания и развертывания, демонстрирующие значимые смысловые изменения на уровнях концептов и пропозиции, затем последовательно реализованные на уровне лексической, грамматической и синтаксической структур текста. При этом, в отличие от предпринятых ранее текстодериватологических исследований подобного рода, не выявлены значимые изменения на уровне актуального членения текста.

Следует отметить случаи свертывания и развертывания на уровне отдельных элементов пропозициональной структуры, а также случаи совмещения процессов свертывания и развертывания на уровне крупных текстовых фрагментов, представляющих собой единое смысловое целое. Наряду с деривационными процессами свертывания и развертывания установлены лексические, грамматические, синтаксические, а также смешанные трансформации недеривационной природы, обусловленные как межъязыковыми различиями языков оригинала и перевода, так и преимущественно авторской интенцией, также приводящие к определенным смысловым изменениям в текстах переводов.

Результатом данного исследования, имеющим теоретическое значение, является подтверждение универсального характера явления деривации, функционирующего не только на языковых уровнях, но и на текстовом, а также приоритетной роли деривационных текстообразовательных процессов текстовой совокупности, состоящей из текстов вольных переводов А.С. Пушкина и К.Н. Батюшкова, что, в свою очередь, вносит вклад в развитие текстодериватологии.

Детализированное описание действия и результатов универсальных механизмов текстообразования в контексте теории и практики перевода способствует обогащению инструментария переводчика в сфере художественного поэтического перевода.

К перспективам работы можно отнести изучение особенностей идиостиля, а также индивидуальных переводческих тактик и стратегий авторов вольных поэтических переводов, в частности А.С. Пушкина и К.Н. Батюшкова, в текстодериватологическом аспекте.

Библиографический список

1. Малиновская Т.Н. Опыт текстодериватологического исследования поэтических произведений малый стихотворных форм (на материале оригинальных текстов и переводов французских поэтов XVI – XVIII вв. и А.С. Пушкина). *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 5: 489–491.
2. Малиновская Т.Н. Опыт текстодериватологического исследования стансов на материале оригинального поэтического текста «A Madame du Chatelet» Вольтера и текста перевода «Мадам Шатле» А.С. Пушкина». *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 6: 430–432.
3. Пушкин А.С. *О Мильтоне и Шатобриановом переводе «Потерянного рая»*. Available at: https://studfile.net/preview/16720864/
4. Эткинд Е.Г. *Поэзия Эвариста Парни.* Available at: https://lib.ru/POEZIQ/PARNI/parni.txt
5. Томашевский Б.В., Вольперт Л.И. Парни. *Пушкин: Исследования и материалы.* Available at: http://feb-web.ru/feb/pushkin/isj-abc/isj/isj-2331.htm
6. Василенко Т.Н. Деривационные процессы в гнездовой текстовой совокупности. *Филология и человек.* 2014; № 3: 109–117.

References

1. Malinovskaya T.N. Opyt tekstoderivatologicheskogo issledovaniya po`eticheskih proizvedenij malyj stihotvornyh form (na materiale original'nyh tekstov i perevodov francuzskih po`etov XVI – XVIII vv. i A.S. Pushkina). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 5: 489-491.
2. Malinovskaya T.N. Opyt tekstoderivatologicheskogo issledovaniya stansov na materiale original'nogo po`eticheskogo teksta «A Madame du Chatelet» Vol'tera i teksta perevoda «Madam Shatle» A.S. Pushkina». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 6: 430-432.
3. Pushkin A.S. *O Mil'tone i Shatobrianovom perevode «Poteryannogo raya»*. Available at: https://studfile.net/preview/16720864/
4. `Etkind E.G. *Po`eziya `Evarista Parni.* Available at: https://lib.ru/POEZIQ/PARNI/parni.txt
5. Tomashevskij B.V., Vol'pert L.I. Parni. *Pushkin: Issledovaniya i materialy.* Available at: http://feb-web.ru/feb/pushkin/isj-abc/isj/isj-2331.htm
6. Vasilenko T.N. Derivacionnye processy v gnezdovoj tekstovoj sovokupnosti. *Filologiya i chelovek.* 2014; № 3: 109-117.

Статья поступила в редакцию 09.07.26

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-368-370

***Masgutova M.F.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: marina_masgutova@mail.ru*

AXIOLOGIZATION OF THE MEDIA IMAGE OF CHELYABINSK REGION IN REGIONAL MEDIADISCOURSE. The present article is dedicated to the study of axiological aspect of constructing the media image of Chelyabinsk Region in regional media discourse and its linguistic description. The linguistic representation of the media image of Chelyabinsk Region is vividly reflected in contemporary media texts in regional mass media, which possess high linguopragmatic potential. At present the media image of Chelyabinsk Region is dynamically developing, positive and diverse. The results of the study allow us to outline the significance of regional identity and the key value characteristics of the media image as a set of dominant images of Chelyabinsk Region that create a holistic image of the region in modern media scope. In accordance with the results of the research the author makes conclusions about the role of key linguistic devices that serve as constructs in media image formation.

Keywords: **regional discourse, media image, construction, axiologization, identity, evaluation, representation**

***М.Ф. Масгутова**, канд. филол. наук, доц., Челябинский государственный университет, E-mail: marina_masgutova@mail.ru*

АКСИОЛОГИЗАЦИЯ МЕДИАОБРАЗА ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ В РЕГИОНАЛЬНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

Настоящая статья посвящена изучению аксиологического аспекта конструирования медиаобраза Челябинской области в региональном медиадискурсе и его лингвистическому описанию. Языковая репрезентация медиаобраза Челябинской области находит яркое отражение в современных медиатекстах в региональных СМИ, обладающих высоким лингвопрагматическим потенциалом. В настоящий момент медиаобраз Челябинской области динамично развивающийся, позитивный и разносторонний. Результаты исследования позволяют определить значимость региональной идентичности, ключевые ценностные характеристики медиаобраза как совокупности доминантных образов Челябинской области, создающих целостный образ региона в современном медиапространстве. Согласно полученным результатам, можно сделать выводы о роли ключевых языковых средств, выступающих конструктами формирования медиаобраза.

Ключевые слова: **региональный дискурс, медиаобраз, конструирование, аксиологизация, идентичность, оценка, репрезентация**

Актуальность данного исследования обусловлена динамично развивающейся медиатизацией общества и необходимостью создания позитивного медиаобраза регионов в общественном сознании, выступающего инструментом моделирования регионального имиджа. В связи с этим изучение ключевых образов, формирующих целостный медиаобраз в его аксиологическом аспекте, вызывает интерес со стороны лингвистов, что подтверждается большим количеством лингвоаксиологических исследований.

Цель исследования – определение основных образов, формирующих целостный медиаобраз региона в контексте современного регионального медиадискурса, и анализ их языковой репрезентации.

Для осуществления поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) сформулировать алгоритм исследования;

2) рассмотреть сущность понятия «медиаобраз»;

3) обосновать аксиологический подход к исследованию медиаобраза;

4) определить доминантные образы, формирующие целостный медиаобраз;

5) выявить основные языковые средства репрезентации медаобраза в современных медиатекстах.

Научная новизна исследования заключается в установлении ценностных характеристик ключевых образов, составляющих целостный медиаобраз Челябинской области, и особенностей их языковой репрезентации.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что предложена методология анализа медиаобраза как совокупности образов, определяющих ценностные ориентиры целевой аудитории и формирующих общественное мнение.

Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования могут быть широко использованы в ходе подготовки материалов к учебным курсам по лингвоаксиологии и имиджелогии.

В настоящее время медиаобраз Челябинской области ярко репрезентирован в современном медиапространстве. Медиаобраз транслируется посредством средств массовой коммуникации и существует в медиакоммуникации, поэтому внутренняя форма медиаобраза интерпретируется как «(1) «образ в медиа», т. е. образ, конструируемый в медиапространстве, или (2) «образ через медиа», т. е. образ, воспринимаемый через медиасферу» [1, с. 136]. Авторы медиатекстов формируют медиаобраз региона, подчеркивая его ценностные составляющие в общественном сознании. Аксиологический аспект его лингвистического моделирования ярко репрезентирован в языке.

Ценностная составляющая медиаобраза региона напрямую зависит от изменения эмоциональных и рациональных представлений аудитории о социуме. Средства массовой информации играют ключевую роль в формировании региональной идентичности и конструировании положительного медиаобраза региона. Основой медиаобраза выступает совокупность культурно-исторических, духовно-нравственных и природных ценностей индивидов.

Изучению медиообраза посвящено много исследований. Учёные трактуют данное понятие по-разному, вкладывая в него определенный смысл. Так, Е.Г. Малышева и Н.А. Гриднёв определяют понятие медиаобраза как «репрезентированный в медиатекстах фрагмент информационной (медийной) картины мира; относительно устойчивая, непрерывно развивающаяся виртуальная модель того или иного объекта / явления действительности, конструируемая СМИ, которая как отражает, так и рефреймирует и/или формирует знания и представления адресата» [2, с. 58]. Медиаобраз рассматривается исследователями в узком и широком смыслах. В узком смысле понятие «медиаобраз» интерпретируется как «фрагменты реальности, описанные в текстах только профессиональных журналистов, отражающих их мировоззрение, ценностные ориентации, политические предпочтения, а также психологические качества; в широком значении «медиаобраз» – это образ реальности, конструируемый во всех текстах, созданных в медиапространстве» [3, с. 91]. Взаимосвязь медиаобраза и медиатекста очевидна, поскольку конкретный медиаобраз находит свое отражение в текстах. Анализ языковых средств, воплощающих медиаобраз, формирующийся в медиапространстве и выстраивающий систему ценностей и оценок, представляет большой интерес для лингвистов, поскольку во многом оказывает эмоционально-психологическое воздействие на аудиторию.

Л.В. Хочунская подчёркивает особенности медиаобраза, который «дает возможность личности в информационном обществе ощущать адекватную его представлениям и ценностям картину мира, позволяющую определять смысл жизни и конструировать эффективный жизненный сценарий» [4, с. 93]. Ценностные характеристики медиаобраза Челябинской области обусловлены спецификой региона.

В рамках нашего исследования были выявлены и проанализированы наиболее яркие образы Челябинска, превалирующие в региональных медиаисточниках и конструирующие целостный медиаобраз Челябинска. Материалом для исследования выступили медиатексты с ведущих информационных онлайн-платформ (vkontakte, 74.ru, gubernia74.ru, kursdela.biz, 1obl.ru, cheltv.ru, chel.aif.ru). Медиаобраз описывается через языковые средства, при помощи которых он создаётся и функционирует в медиатексте.

Образ «Челябинск – промышленное сердце России» является доминантный, поскольку Челябинск в первую очередь – это крупный промышленный центр, где сосредоточено большое количество промышленных и производственных предприятий, что вызывает разные оценочные суждения в региональных СМИ. Развитие промышленной индустрии в регионе поднимает много вопросов экономической, экологической и политической направленности.

Используя тактику оценивания, авторы медиатекстов фокусируют внимание на проблемах окружающей среды, экономики и дальнейших перспектив. Тексты изобилует оценочными высказываниями, указывающими на положительное и отрицательное отношение субъекта оценки к её объекту. Представим шкалу этических положительных и отрицательных оценок, апеллирующих к исследуемому образу «Челябинск – промышленное сердце России»:

Положительные оценки:

«Город с богатой историей промышленной развития. Наш промышленный гигант, которым мы гордимся»

«Промышленный потенциал Челябинской области восхищает».

«Промышленность Челябинска способствуют развитию туризма. Промэкскурсии на ведущие предприятия города не оставят равнодушными никого».

Отрицательные оценки:

«Заводы-загрязнители наносят губительное влияние на экосистему города».

«Экология и промышленность – несовместимые вещи».

«Любая промышленность может представлять угрозу человеку, природе и экономике».

Отрицательные суждения авторов региональных статей связаны с острой экологической проблематикой, что обусловлено стремлением современного общества к формированию экологической культуры и улучшению экологической обстановки в регионе.

Следует отметить, что оценочный эмотивный компонент доминирует в региональных медиатекстах, формируя динамично развивающийся медиаобраз города.

Исследование регионального медиадискурса предполагает обращение к его интенциональному аспекту и способам речевого воздействия.

Не менее интересен и образ Челябинска, заключенный в тематике «Челябинск – природное богатство». Челябинск и Челябинская область славятся богатым природным наследием. Продвижение и развитие внутреннего туризма в Челябинской области в региональном медиапространстве во многом способствует ассоциативному восприятию Челябинска с удивительной природой. Благодаря использованию широкого языкового спектра авторы статей акцентируют внимание целевой аудитории на ключевых моментах и оказывают эмоциональное воздействие.

Наиболее частотными средствами, усиливающими эмотивный компонент, являются метафоры, оценочные адъективные сочетания, олицетворения, сравнения.

Яркие метафоры создают живой и запоминающийся образ региона. Например, «сила уральской природы», «мощь уральских гор», «кладезь природы», «сердце Урала», «основа всех основ».

Оценочные адъективные сочетания, описывающие красоту природы и ландшафта Челябинской области, создают позитивный имидж региона и контрастируют с его индустриальным обликом. В проанализированном материале зафиксировано более 100 адъективных сочетаний с положительной коннотацией: «завораживающая красота», «уникальный таёжный уголок», «удивительный уголок планеты», «потрясающие озера», «чудесные закаты».

Примечательно отметить, что образ «Челябинск – культурная столица» является сегодня одним из частотных в связи со стремительным культурным и экономическим развитием региона и сохранением культурно-исторических ценностей, определяющих региональную идентичность. Это обусловлено в первую очередь тем фактом, что Челябинск стал обладателем звания «Культурная столица России – 2027». Значимые события и культурные мероприятия широко освещаются в средствах массовой информации Челябинской области, что во многом способствует положительной аксиологизации историко-культурного пространства и изменению стереотипизированного представления о Челябинске. Г.П. Выжлецов сделал важный, на наш взгляд, вывод о том, что «ценности позволяют увидеть культуру народа и общества изнутри, из глубин социальной и индивидуальной жизни» [5, с. 65].

В ходе анализа было выявлено большое количество слов-интенсификаторов и прилагательных в превосходной степени, усиливающих аксиологический характер массмедиа.

Например, «наиболее достойно», «крайне значимо», «абсолютно счастливы за Челябинск», «лучший город», «самый удивительный край», «безумно рады».

Авторы медиатекстов используют также синтаксические средства, акцентируя внимание на изменениях в парадигме ценностей социума. Риторические вопросы и эллиптические конструкции привлекают внимание аудитории.

Например, «Уже не суровый?», «Что даст Челябинску новый титул?», «Все на фестиваль», «Что мы ждём от нового звания Челябинска?», «Неужели лидер?».

В настоящее время культурное многообразие мероприятий, театральных постановок, фестивалей и новых арт-пространств находит положительный отклик у аудитории и подкрепляет ценностные установки общества.

Образ Челябинска в сфере «Челябинск – историческое наследие» является одним из важных конструктов современного медиабраза региона. Интересно отметить, что гимн Челябинской области апеллирует к историческим событиям и подчеркивает их значимость.

Подвиг бессмертный вписан в страницы
Победоносной, Великой страны,
Помним, гордимся – «Ничто не забыто»,
Городу славы мы вечно верны!
Округ Урала Единой России,
Град достоянья науки, труда,
Славный Челябинск – звёздный, любимый,
Сердцем, душою с тобою всегда!

Использование аксиологически маркированной лексики в медиатекстах региональных СМИ интенсифицирует ценностную составляющую медиаобраза региона. Челябинск зачастую олицетворяют с «промышленным гигантом». Это напрямую связано с историей города. В годы Великой Отечественной войны Челябинск получил гордое имя «Танкоград» и стал легендарным центром танкостроения. Символичное название города «Челябинск-танкоград» глубоко закрепилось в системе ценностей жителей Челябинской области и неразрывно связано с его историческим наследием. Согласно результатам исследования, номинативное поле лексемы «Танкоград» представлено большим количеством эмоционально окрашенной лексики и имеет яркое комбинаторное выражение. Специфику концептуального поля «Танкоград» определяет большая группа адъективных сочетаний, которые являются определенными маркерами отношения к истории родного края: «любимый Танкоград», «славный Танкоград», «могучий Танкоград», «могущественный Танкоград», «крупнейший Танкоград».

Таким образом, результаты данного исследования показали, что аксиологическая составляющая медиаобраза Челябинской области превалирует в современном медиапространстве. Региональные СМИ влияют на конструирование медиаобраза региона в связи с широкой медиатизацией общества. Изучение ключевых образов Челябинской и Челябинской области способствует моделированию целостного медиаобраза региона и выявлению его ключевых аксиологических аспектов. Поскольку медиаобраз воплощается в языке, изучение и анализ языкового корпуса и аксиологически маркированной лексики помогают выявить изменения в парадигме ценностей социума и восприятии медиаобраза региона.

В настоящее время медиаобраз Челябинской области – динамично развивающийся и медиапривлекательный. Образы «Челябинск – промышленное сердце России», «Челябинск – историческое наследие», «Челябинск – культурная столица» являются доминантными ценностными составляющими медиаобраза в общественном сознании аудитории. Осмысление культурно-исторических, духовно-нравственных и природных ценностей определяет эмоциональную степень отношения аудитории к региону в современном медиаконтексте. Позитивный региональный медиаобраз – важный конструкт для перспективного развития региона в будущем.

Перспективным для настоящего исследования представляется дальнейшее изучение аксиологических стратегий в региональном медиадискурсе в аспектах лингвоаксиологии и лингвопрагматики.

Библиографический список

1. Драчева Ю.Н. Понятие медиаобраза и его описание в языковедческом и неязыковедческом аспектах. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2019; № 2 (89): 134–146.
2. Малышева Е.Г., Гриднев Н.А. Реконструкция медиаобраза Омска (на материале текстов регионального телевизионного массово-информационного дискурса и данных ресурса «Медиалогия»). *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2017; № 4 (17): 57–61.
3. Галинская Т.Н. Понятие медиаобраза и проблема его реконструкции в современной лингвистике. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2013; № 11 (160): 91–94.
4. Хочунская Л.В. Феномен медиаобраза: социально-психологический аспект. *Вестник РУДН*. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2013; № 2: 91–95.
5. Выжлецов Г.П. *Аксиология культуры*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 1996.

References

1. Dracheva Yu.N. Ponyatie mediaobraza i ego opisanie v yazykovedcheskom i neyazykovedcheskom aspektah. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; № 2 (89): 134-146.
2. Malysheva E.G., Gridnev N.A. Rekonstrukciya mediaobraza Omska (na materiale tekstov regional'nogo televizionnogo massovo-informacionnogo diskursa i dannyh resursa «Medialogiya»). *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2017; № 4 (17): 57-61.
3. Galinskaya T.N. Ponyatie mediaobraza i problema ego rekonstrukcii v sovremennoj lingvistike. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 11 (160): 91-94.
4. Hochunskaya L.V. Fenomen mediaobraza: social'no-psihologicheskij aspekt. *Vestnik RUDN*. Seriya: Literaturovedenie. Zhurnalistika. 2013; № 2: 91-95.
5. Vyzhlecov G.P. *Aksiologiya kul'tury*. Sankt-Peterburg: SPbGU, 1996.

Статья поступила в редакцию 07.07.26

УДК 81.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-370-372

***Gasanov A.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Mass Communications, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: gasanov@rudn.ru*

PROSPECTS FOR THE OPTIMIZATION OF BILATERAL RELATIONS: THE MEDIA-CENTRIC ASPECT. Bilateral interstate relations increasingly take shape not only within the diplomatic and economic domains but also in the space of mass communication, where the mutual image of the partner states is formed. Communication studies, however, lack agreement on whether the media component operates as an instrumental channel for transmitting ready-made decisions or as a constitutive environment that frames the relations themselves. The aim of the study is to determine conditions under which the media-centric approach allows optimization of bilateral relations to be described in operational terms. Conceptual analysis, discourse analysis of media practices, and a typological comparison of media-theoretical models are applied. Three modes of media participation in bilateral relations are distinguished – the channel mode, the environment mode, and the actor mode; optimization is shown to correspond to a shift from the monological projection of an image toward a dialogical mode of mutual recognition. Media logic, with its preference for conflict-laden and dramatized narratives, is identified as a structural obstacle to rapprochement, while the gap between media reality and the actual state of relations proves reducible through the dialogization of the agenda. The leading role of the media contour relative to the diplomatic one implies that optimization is achieved by reconfiguring the communicative mode rather than by intensifying one-sided image activity.

Keywords: **media-centricity, bilateral relations, mediatization, dialogicity, media logic, media space, media reality, communication optimization**

***А.М. Гасанов**, канд. филол. наук, доц., Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: gasanov@rudn.ru*

ПЕРСПЕКТИВЫ В ОПТИМИЗАЦИИ ДВУСТОРОННИХ ОТНОШЕНИЙ: МЕДИАЦЕНТРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Двусторонние межгосударственные отношения всё чаще складываются не только в дипломатическом и экономическом контурах, но и в пространстве массовой коммуникации, где формируется взаимный образ государств-партнёров. Согласия в том, чем оказывается здесь медийная составляющая, коммуникативистика пока не выработала: одни видят в ней инструментальный канал передачи готовых решений, другие – конститутивную среду, задающую рамку самих отношений. Цель работы – определить условия, при которых медиацентрический подход позволяет описывать оптимизацию двусторонних отношений в операциональных терминах. Применены концептуальный анализ, дискурс-анализ медийных практик и типологическое сопоставление медиатеоретических моделей. Разграничены три режима участия медиа в двусторонних отношениях – канальный, средовой и субъектный; оптимизация, как показано, соотносится с переходом от монологической проекции образа к диалогическому режиму взаимного признания. Медиалогика с её тягой к конфликтным и драматизированным сюжетам работает структурным препятствием для сближения, тогда как разрыв между медиареальностью и фактическим состоянием отношений поддаётся сокращению через диалогизацию повестки. Опережающая роль медийного контура по отношению к дипломатическому означает, что оптимизация достигается перенастройкой режима коммуникации, а не наращиванием односторонней образной активности.

Ключевые слова: **медиацентричность, двусторонние отношения, медиатизация, диалогичность, медиалогика, медиапространство, медиареальность, оптимизация коммуникации**

Актуальность исследования определяется тем, что долгое время двусторонние отношения изучали дисциплины, для которых медийная составляющая оставалась фоном, а не самостоятельным предметом. Ситуация сдвинулась, когда партнёра стали воспринимать преимущественно через его медийный образ. И. Петухов, разбирая роль средств массовой информации в условиях глобального сотрудничества [1], показал, что трансграничные информационные потоки

перекраивают саму конфигурацию межгосударственного взаимодействия. Нейтральным посредником медийный контур после этого быть перестал и потребовал отдельного теоретического описания.

В основе постановки задачи лежит двойственный статус медиа. По одной трактовке, средства массовой коммуникации остаются техническим каналом: по нему передаются решения, уже сформированные в дипломатическом и экономическом контурах. По другой – они образуют среду, где эти решения только и становятся возможными. Развёрнутое Е.Л. Вартановой [2] обоснование медиатеории как несводимой к смежным дисциплинам склоняет ко второму прочтению, признающему за медиа конститутивную функцию. Единой позиции коммуникативистика тут не выработала, и вопрос о том, первичен медийный фактор или производен, остаётся открытым.

Дело осложняется ещё и тем, что медийное участие описывают через разнородные категории, плохо сводимые в общую рамку. М.В. Шкондин, разбирая медиатизацию как процесс социокультурного взаимодействия [3], видит в ней механизм, перестраивающий социальные связи под логику медиа. Иную оптику задаёт медиапространство, сущностные характеристики которого описал Ю.А. Дашевский [4]. Рядом идёт проблематика диалогичности медиа – и все эти линии в согласованную систему не складываются. Пока терминологический аппарат не сведён, тезис о медиацентричности межгосударственного взаимодействия трудно наполнить содержанием.

Цель работы – определить перспективы оптимизации двусторонних межгосударственных отношений в медиацентрической оптике: установить условия, при которых перенастройка медийного контура означает действительное улучшение отношений, а не имитацию сближения. Ключевые задачи следующие:

– разграничить ключевые категории медиацентрического подхода (медиатизация, медиалогика, диалогичность, медиареальность) и развести режимы участия медиа в межгосударственном взаимодействии – канальный, средовой и субъектный;

– определить параметры, по которым медийный контур поддаётся оптимизации, меру диалогичности и величину расхождения между медийным образом партнёра и фактическим состоянием отношений;

– выявить структурные препятствия диалогизации, задаваемые отборочными критериями медиалогики, и условия их ослабления;

– оценить последствия односторонней образной активности и обосновать различие монологического и диалогического режимов медийной коммуникации.

Научная новизна работы заключается в том, что медиацентрический подход к двусторонним отношениям представлен не как метафора, а как строгая аналитическая рамка. Она включает:

– разведение трёх режимов участия медиа во взаимодействии государств – канального, средового и субъектного – с признанием первичными средового и субъектного режимов;

– операциональное определение оптимизации двусторонних отношений как перенастройки медийного режима по двум измеримым параметрам – диалогичности и расхождению между образом и состоянием отношений;

– вывод об обратном эффекте односторонней образной активности: наращивание монологического присутствия закрепляет асимметрию восприятия и чаще вредит инициатору, тогда как улучшение достигается сменой формы коммуникации, а не её объёма.

Теоретическая значимость состоит в том, что предложенное разграничение сводит разрозненный понятийный аппарат коммуникативистики (медиатизация, медиалогика, диалогичность, медиапространство, медиареальность) в согласованную систему и придаёт тезису о медиацентричности межгосударственного взаимодействия проверяемое содержание.

Практическая значимость работы заключается в том, что различение режимов и параметров оптимизации даёт основания для оценки коммуникационных стратегий во внешнеполитическом медиасопровождении: устойчивость отношений в медийном измерении обеспечивается согласованием коммуникативных правил, а не контролем над содержанием, всё менее достижимым в фрагментированной цифровой инфосфере.

Опорный метод, примененный в рамках данного исследования, – концептуальный анализ: с его помощью ключевые категории подхода (медиатизация, медиалогика, диалогичность, медиареальность) разведены по объёму и соотнесены между собой. К нему добавлен дискурс-анализ медийных практик, фиксирующий способы предъявления государства-партнёра в публичном поле, и типологическое сопоставление медиатеоретических моделей, которые по-разному определяют место медиа в межгосударственном взаимодействии. Материалом послужили практики освещения двусторонних отношений, сложившиеся в цифровой медиасреде к настоящему времени, взятые на уровне устойчивых коммуникативных режимов, а не отдельных информационных поводов; последние идут лишь как иллюстрация.

Разграничение опирается сразу на два взгляда: на понимание медиалогики как инструмента анализа, обоснованное М.В. Загидуллиной [5], и на прагматико-жанровый подход к медиапрактике, развитый Т.В. Шмелевой [6]. Антропоцентрическая модель коммуникации, предложенная Е.Я. Дугиным и О.А. Куприяновым применительно к ценностным предпочтениям телевизионной аудитории [7], взята здесь как ограничитель – он удерживает разбор от технологического детерминизма. Уровень обобщения задало сопоставление теории журналистики и теории медиакоммуникаций, проблематизированное В.В. Хорольским [8]: анализ ведётся в категориях медиакоммуникации, которые охватывают и институциональную журналистику, и внеинституциональные информационные потоки. Укрупнение единицы анализа для того и нужно – чтобы описывать двусторонние отношения как режим коммуникации, поверх суммы отдельных публикаций.

Роль медиа в двустороннем взаимодействии распадается на три несовпадающих режима, которые в исследованиях обычно не разводят прямо. В канальном режиме средства массовой коммуникации переносят уже готовое содержание, официальные заявления и экспертные оценки, не трогая его существа. Средовой режим исходит из другого: взаимодействие государств идёт внутри медийно организованного пространства. У.И. Зайцева, рассматривая диалогичность экранных СМИ как фактор глобализации культурного пространства [9], показывает, что трансграничная медийная среда сама делается условием контакта. Наконец, субъектный режим наделяет медиа собственной активностью, и отбор с подачей событий начинает подчиняться внутренней логике медийного производства. Развести эти режимы важно вот почему: в живой медиапрактике они сосуществуют и накладываются, а перевес одного задаёт характер всего коммуникативного контура.

Суть медиацентрического подхода – признать первичными средовой и субъектный режимы, а канальную трактовку оставить как частный и всё менее типичный случай. Тогда двусторонние отношения предстают прежде всего конфигурацией, которая складывается в медийном пространстве и лишь потом закрепляется институционально; межправительственные акты, отражённые в прессе, оказываются её производными. Понятие медиапространства, введённое выше, получает здесь операциональный смысл: оно очерчивает границы видимости, внутри которых государство-партнёр вообще может быть опознано и оценено. Меняется вместе с тем и оптимизация – улучшать теперь предстоит сам режим порождения сообщений, тогда как отдельное высказывание отходит на второй план.

Что именно подлежит оптимизации в медийном контуре, помогает уточнить категория диалогичности. Т.В. Савинкова, формулируя проблемы диалога в современных медиа [10], замечает: техническая возможность обратной связи ещё не гарантирует подлинного диалога и нередко оборачивается его имитацией. На уровне текста то же подтверждают наблюдения В.А. Тырыгиной о внутри- и внешнетекстовых проявлениях диалогичности в медийном дискурсе [11] – диалогическая форма умеет прикрывать монологическую по сути установку. В двусторонних отношениях зазор между диалогом и его имитацией обретает вполне предметный смысл: односторонняя проекция образа, поданная как обмен, вместо сближения позиций закрепляет исходную асимметрию восприятия.

Главное структурное препятствие для диалогизации – та самая медиалогика, что выше названа инструментом анализа. Её отборочные критерии (конфликтность, персонализация, драматизация, новизна) раз за разом поднимают видимость разногласий и глушат видимость рутинного сотрудничества, которое требованиям новостной ценности не отвечает. Оттого медийный образ двусторонних отношений смещён к напряжённости даже там, где фактическое взаимодействие устойчиво. П.Т. Сопкин, обсуждая отношения власти и прессы под тезисом о недопустимости конфронтации [12], отмечает: стоит закрепить конфронтационную рамку в публичном поле, и пространство последующих решений сузится. Значит, оптимизация в медиацентрической оптике – это не подавление критики, а поправка на системный крен медиалогики к конфликту.

Отдельная проблема – разрыв между медийным образом партнёра и фактическим состоянием отношений; средствами самого медийного контура он устраняется плохо. Л.В. Прошак, описывая соотношение медиареальности и истины как драму взаимодействия [13], показывает, что сконструированная в медиа версия события умеет замещать само событие в восприятии аудитории и обретать собственную устойчивость. Для двусторонних отношений это значит, что государство откликается не столько на действия партнёра, сколько на их медийную репрезентацию, а она способна расходиться с исходными намерениями. Вот это расхождение, а точнее – его сокращение, и даёт содержательно определимый параметр оптимизации: по нему можно судить, улучшается состояние медийного контура или ухудшается. Замещение идёт вдобавок асимметрично – негативно окрашенный образ держится прочнее нейтрального и хуже поддаётся правке, поэтому накопленный разрыв инерционен и быстрому сокращению сопротивляется.

Ещё одно измерение проблемы – управляемость медийного образа. Практика медиарилейшнз, которую типологизировал А.Н. Назайкин [14], описывает целенаправленную работу с медиа как технологию с разными по добросовестности вариантами. На межгосударственном уровне у неё обнаруживается двойное дно: она умеет и смягчать конфликтный перекос медиалогики, и усиливать одностороннюю проекцию, выданную за диалог. Чтобы отличить одно от другого, нужен критерий, внешний по отношению к самим медиарилейшнз. В предлагаемой рамке им служит мера диалогичности. Без него медиарилейшнз на межгосударственном уровне рискуют выродиться в управление видимостью: техническая результативность кампании растёт, а содержательное состояние отношений ухудшается.

Цифровая трансформация медиасреды запутывает картину дополнительно – через фрагментацию информационных потоков. С.К. Шайхитдинова, обра-

щаясь к саморегулированию современной инфосферы и к соотношению новых медиа со «старыми» нормами [15], замечает, что распад единых нормативных рамок ослабляет управляемость публичной коммуникации. Когда двусторонняя повестка собирается из множества несогласованных источников, цельный образ партнёра рассыпается на конкурирующие версии. Односторонние усилия по выстраиванию образа от этого проигрывают в отдаче, а перспектива оптимизации смещается к согласованию правил.

Собранные вместе, эти наблюдения и придают оптимизации двусторонних отношений в медиацентрической оптике операциональный смысл. Оптимизируется не межгосударственное взаимодействие напрямую, а режим его медийной репрезентации; улучшение считывается по двум сопряжённым параметрам – по мере диалогичности коммуникативного режима и по величине расхождения между медиареальностью и фактическим состоянием отношений. Первый растёт, второй сокращается – это и есть сближение. Обратное движение, когда монологизм нарастает вместе с разрывом, означает деградацию медийного контура, какой бы риторикой сотрудничества она ни сопровождалась. Двухпараметрическая рамка не даёт подменить содержательную оценку оценкой громкости присутствия в медийном поле. Оба параметра поддаются качественной реконструкции по материалу дискурса – по соотношению монологических и диалогических форм подачи, по плотности конфликтных фреймов, по зазору между декларируемой и реально воспроизводимой повесткой; тем самым оценка уходит из области общих суждений в область прослеживаемых дискурсивных признаков.

Из этого определения следует вывод не самый очевидный – про одностороннюю образную активность. Если наращивать интенсивность медийного предъявления государства (объём позитивной саморепрезентации, плотность информационных поводов), то в монологическом режиме положение, скорее, ухудшится: асимметрия усиливается, а противоположная сторона отвечает встречной проекцией. Медиалогика тут играет против инициатора – конфликтно окрашенные фрагменты его же кампании получают непропорционально высокую видимость и вытесняют нейтральный фон, и общая отдача от вложенных усилий падает. Перенастройка в сторону диалогичности количественного роста, похоже, не требует вовсе; она достигается сменой самой формы предъявления – допущением встречной реплики, признанием альтернативной интерпретации, ослаблением драматизации как ведущего критерия отбора. Две траектории расходятся в корне: первая имитирует оптимизацию количественным ростом, вторая обеспечивает её качественной перестройкой коммуникативного режима.

Полученное разграничение работает в пользу той трактовки, что во введении названа признающей за медиа конститутивную функцию. Останься медийный контур каналом – оптимизация свелась бы к точности передачи и никакого особого понятийного аппарата не потребовала бы. Но раз приходится вводить параметры диалогичности и расхождения с медиареальностью, значит, медиа участвуют в формировании самого предмета отношений, а не только отражают его. Отсюда и обоснование медиацентрического подхода: он описывает механизм, где состояния двусторонних отношений и их репрезентации взаимозависимы, и декларацией о важности медиа не исчерпывается.

Разграничение режимов участия медиа показывает главное: медиацентрический подход применим строго, а не как фигура речи, но лишь если признать медиа не только каналом, а ещё средой и субъектом коммуникации. В такой рамке оптимизация двусторонних отношений и описывается как перенастройка медийного режима по двум параметрам: мере диалогичности и величине расхождения между медийным образом партнёра и фактическим состоянием отношений.

Медийный контур опережает дипломатический – и это значит, что улучшение приносит смена формы коммуникации, а не рост её объёма. Односторонняя накачка образной активности в монологическом режиме закрепляет асимметрию восприятия и из-за конфликтного перекоса медиалогики чаще вредит инициатору, чем помогает; диалогическая же перенастройка количественного наращивания не требует и сам перекос ослабляет за счёт встречной интерпретации и приглушённой драматизации в отборе событий. Расхождение двух траекторий и объясняет, почему усилия по продвижению образа так часто дают результат, обратный заявленному: сближение позиций держится на структуре обмена, допускаемого медийным полем, а от одной лишь громкости присутствия такого эффекта не бывает.

Устойчивость двусторонних отношений в медийном измерении держится, стало быть, на согласовании коммуникативных правил, а не на контроле над содержанием: в фрагментированной цифровой инфосфере такой контроль всё менее достижим. Медиацентричность в этом прочтении – не про приоритет медиа над политикой, а про взаимозависимость состояний отношений и их репрезентации, при которой медийный контур способен и опережать сближение, и блокировать его.

Библиографический список

1. Петухов И. СМИ в эпоху глобального сотрудничества. *Меди@льманах*. 2010; № 4 (39): 6–14.
2. Вартанова Е.Л. Об актуальности медиатеории. *Меди@льманах*. 2017; № 2 (79): 8–9.
3. Шкондин М.В. Медиатизация и процесс социокультурного взаимодействия. *Научные труды Московского гуманитарного университета*. 2022; № 1: 10–19.
4. Дашевский Ю.А. Медиапространство: сущностные характеристики и процесс конструирования. *Вестник Тверского государственного университета*. Серия: Философия. 2013; № 3: 55–70.
5. Загидуллина М.В. Медиалогика как инструмент анализа в коммуникативистике. *Вопросы журналистики*. 2017; № 1: 75–88.
6. Шмелева Т.В. Современная медиапрактика с позиций теории речевых жанров. *Медиалингвистика*. 2014; № S3: 51–55.
7. Дугин Е.Я., Куприянов О.А. Антропоцентрическая модель коммуникации в контексте ценностных предпочтений телевизионной аудитории. *Гуманитарий Юга России*. 2017; Т. 6, № 5: 82–91.
8. Хорольский В.В. Союз теории журналистики и теории медиакоммуникаций: брак «по расчету» или «по любви»? *Акценты. Новое в массовой коммуникации*. 2023; № 5-6 (196-197): 43–48.
9. Зайцева У.И. Диалогичность экранных СМИ как один из ведущих факторов глобализации культурного пространства. *Меди@льманах*. 2016; № 3 (74): 27–33.
10. Савинкова Т.В. Проблемы диалога в современных медиа. *Научные труды Северо-Западного института управления РАНХиГС*. 2023; Т. 14, № 1 (58): 132–136.
11. Тырыгина В.А. Внутри- и внешнетекстовые проявления диалогичности в медийном дискурсе. *Теория и практика лингвистического описания разговорной речи*. 2018; № 2 (31): 208–213.
12. Сопкин П.Т. Власть и пресса: конфронтация недопустима. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016; Т. 8, № 4-2: 89–92.
13. Прошак Л.В. Медиареальность и истина: драма взаимодействия. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2010; Т. 2, № 1: 176–183.
14. Назайкин А.Н. Три цвета медиарилейшнз. *Медиаскоп.* 2008; № 1: 9.
15. Шайхитдинова С.К. Новые медиа и «старые» нормы: к проблеме саморегулирования современной инфосферы. *Вестник экономики, права и социологии.* 2017; № 2: 184–187.

References

1. Petuhov I. SMI v `epohu global'nogo sotrudnichestva. *Medi@l'manah*. 2010; № 4 (39): 6-14.
2. Vartanova E.L. Ob aktual'nosti mediateorii. *Medi@l'manah*. 2017; № 2 (79): 8-9.
3. Shkondin M.V. Mediatizaciya i process sociokul'turnogo vzaimodejstviya. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta*. 2022; № 1: 10-19.
4. Dashevskij Yu.A. Mediaprostranstvo: suschnostnye harakteristiki i process konstruirovaniya. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filosofiya. 2013; № 3: 55-70.
5. Zagidullina M.V. Medialogika kak instrument analiza v kommunikativistike. *Voprosy zhurnalistiki*. 2017; № 1: 75-88.
6. Shmeleva T.V. Sovremennaya mediapraktika s pozicij teorii rechevyh zhanrov. *Medialingvistika*. 2014; № S3: 51-55.
7. Dugin E.Ya., Kupriyanov O.A. Antropocentricheskaya model' kommunikacii v kontekste cennostnyh predpochtenij televizionnoj auditorii. *Gumanitarij Yuga Rossii*. 2017; T. 6, № 5: 82-91.
8. Horol'skij V.V. Soyuz teorii zhurnalistiki i teorii mediakommunikacij: brak «po raschetu» ili «po lyubvi»? *Akcenty. Novoe v massovoj kommunikacii*. 2023; № 5-6 (196-197): 43-48.
9. Zajceva U.I. Dialogichnost' `ekrannyh SMI kak odin iz veduschih faktorov globalizacii kul'turnogo prostranstva. *Medi@l'manah*. 2016; № 3 (74): 27-33.
10. Savinkova T.V. Problemy dialoga v sovremennyh media. *Nauchnye trudy Severo-Zapadnogo instituta upravleniya RANHiGS*. 2023; T. 14, № 1 (58): 132-136.
11. Tyrygina V.A. Vnutri- i vneshnetekstovye proyavleniya dialogichnosti v medijnom diskurse. *Teoriya i praktika lingvisticheskogo opisaniya razgovornoj rechi*. 2018; № 2 (31): 208-213.
12. Sopkin P.T. Vlast' i pressa: konfrontaciya nedopustima. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2016; T. 8, № 4-2: 89-92.
13. Proshak L.V. Mediareal'nost' i istina: drama vzaimodejstviya. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2010; T. 2, № 1: 176-183.
14. Nazajkin A.N. Tri cveta mediarilejshnz. *Mediaskop.* 2008; № 1: 9.
15. Shajhitdinova S.K. Novye media i «starye» normy: k probleme samoregulirovaniya sovremennoj infosfery. *Vestnik `ekonomiki, prava i sociologii.* 2017; № 2: 184-187.

Статья поступила в редакцию 16.07.26

УДК 81.42:32 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-373-377

Kotova N.S., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of 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 Foreign Languages, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (Moscow, Russia), E-mail: cat0016@yandex.ru*
Popko V.V., *postgraduate, South Russian Institute of Management, Branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: ninakotova@mail.ru*

A PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF THE GENESIS OF DEVIANT SPEECH ACTS IN PUBLIC ADMINISTRATION. The article presents a philosophical and communicative analysis of the phenomenon of deviant speech acts (DSA) in public administration. The relevance of the study is determined by the paradox of modern political communication: amid growing demands for transparency and dialogic nature of power, there is an increase in speech deviations, which are not just linguistic errors, but symptoms of deep transformations of the political field. Based on a synthesis of speech act theory (J. Austin, J. Searle), the concept of habitus and symbolic violence (P. Bourdieu) and the theory of communicative action (J. Habermas), the authors' typology of DSA is developed, including performative collapse, communicative rupture, symbolic violence and contextual-tactical error. The empirical base is a corpus of 120 public statements of senior officials of Russia, the USA and the EU countries (2010-2024). A comparative analysis reveals systemic differences in the genesis of DSA: in the Russian context, they reflect the transformation of the entire field of public administration, while in the Western context they are more often associated with the crisis of specific political figures. It is concluded that DSA are markers of the crisis of communicative rationality and a tool for the production of power in the conditions of digital transformation of public space.

Keywords: **deviant speech act, political discourse, public administration, philosophy of language, habitus, symbolic violence, communicative action, performative collapse**

Н.С. Котова*, д-р филол. наук, проф., зав. каф. иностранных языков и речевых коммуникаций Южно-Российского института управления, филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Ростов-на-Дону, E-mail: ninakotova@mail.ru*
Г.С. Котов*, канд. пед. наук, доц., Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ), г. Москва, E-mail: cat0016@yandex.ru*
В.В. Попко*, соискатель, Южно-Российский институт управления, филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Ростов-на-Дону, E-mail: ninakotova@mail.ru*

АНАЛИЗ ГЕНЕЗИСА ДЕВИАНТНЫХ РЕЧЕВЫХ АКТОВ В ПОЛЕ ПУБЛИЧНОЙ АДМИНИСТРАЦИИ

Статья представляет собой философско-коммуникативный анализ феномена девиантных речевых актов (ДРА) в поле публичной администрации. Актуальность исследования обусловлена парадоксом современной политической коммуникации: на фоне растущих требований к прозрачности и диалогичности власти наблюдается учащение речевых девиаций, которые являются не просто лингвистическими ошибками, но симптомами глубинных трансформаций политического поля. На основе синтеза теории речевых актов (Дж. Остин, Дж. Серль), концепции габитуса и символического насилия (П. Бурдье) и теории коммуникативного действия (Ю. Хабермас) разрабатывается авторская типология ДРА, включающая перформативный коллапс, коммуникативный разрыв, символическое насилие и контекстуально-тактическую ошибку. Эмпирическую базу составляет корпус из 120 публичных высказываний высших должностных лиц России, США и стран ЕС (2010–2024 гг.). Сравнительный анализ выявляет системные различия в генезисе ДРА: в российском контексте они отражают трансформацию всего поля публичной администрации, тогда как в западном – чаще связаны с кризисом конкретных политических фигур. Делается вывод о том, что ДРА являются маркерами кризиса коммуникативной рациональности и инструментом производства власти в условиях цифровой трансформации публичного пространства.

Ключевые слова: **девиантный речевой акт, политический дискурс, публичная администрация, философия языка, габитус, символическое насилие, коммуникативное действие, перформативный коллапс**

Актуальность исследования продиктована парадоксальной динамикой, наблюдаемой в современной публичной коммуникации. С одной стороны, общество предъявляет всё более жёсткие требования к прозрачности власти, её готовности к диалогу и открытости [1–21], с другой – фиксируется устойчивый рост случаев речевых отклонений в высказываниях публичных политиков и представителей административного аппарата. Эти отклонения, однако, не сводятся к стилистическим погрешностям или отдельным оговоркам – они приобретают характер системных сбоев, сигнализирующих о более глубоких изменениях в самой природе отношений между государством и обществом [8, с. 23–24]. В российском политическом поле эта проблема обостряется дополнительными факторами: трансформацией публичного пространства, переформатированием медиасреды и поиском новых форм легитимации власти в условиях ценностного раскола.

Политический дискурс, определяемый в научной литературе как институционально обусловленная речевая практика, обслуживающая сферу властных отношений [7, с. 45], представляет собой сложный объект, требующий междисциплинарного инструментария. Девиантные речевые акты в публичной администрации выступают в роли индикаторов – они фиксируют точки напряжения в системе «власть – общество», обнажают латентные конфликты и нередко становятся катализаторами публичных скандалов, подрывающих институциональное доверие. Изучение механизмов порождения таких актов позволяет не только диагностировать текущее состояние политической коммуникации, но и прогнозировать её эволюцию.

Цель исследования – выявление и философская рефлексия системных причин и механизмов генезиса девиантных речевых актов в поле публичной администрации.

Задачи, поставленные в соответствии с целью:

1. Разработать теоретико-методологическую основу исследования на основе синтеза классических и современных подходов к анализу политического дискурса.
2. Сформулировать рабочее определение девиантного речевого акта и разработать его типологию.
3. Провести сравнительный анализ генезиса и функционирования ДРА в российском и западном политических контекстах.
4. Выявить влияние цифровой среды на трансформацию речевых практик и производство девиаций.

Научная новизна исследования состоит в следующем: предложено авторское определение девиантного речевого акта применительно к полю публичной администрации; разработана философско-коммуникативная типология ДРА на основе интеграции теории речевых актов, концепции габитуса и теории коммуникативного действия; выявлены институциональные различия в генезисе ДРА в российском и западном политическом дискурсе; введено понятие «нормативной девиации» как механизма воспроизводства властных отношений средствами языка.

Теоретическая значимость работы заключается в разработке комплексной методологии анализа девиантных речевых актов, объединяющей лингвистический, социологический и политологический подходы. Предложенная типология расширяет инструментарий исследования политической коммуникации, позволяя перейти от фиксации отдельных речевых сбоев к диагностике структурных противоречий публичного поля.

Практическая значимость определяется возможностью использования полученных результатов в:

– программах повышения коммуникативной компетентности государственных служащих;
– разработке методик прогнозирования и профилактики коммуникативных кризисов;
– оптимизации каналов обратной связи между властью и обществом.

Эмпирическую базу составил корпус из 120 публичных высказываний политических деятелей России, США и стран Европейского союза за 2010–2024 гг. Отбор осуществлялся по следующим критериям: наличие общественного резонанса, широкое освещение в СМИ, фиксация коммуникативного конфликта между говорящим и аудиторией, документированный контекст произнесения.

Теоретико-методологический каркас работы строится на синтезе трёх взаимодополняющих подходов. Первый – теория речевых актов Дж. Остина и Дж. Серля [18; 20], которая различает в любом высказывании локутивный (буквальное значение), иллокутивный (намерение говорящего) и перлокутивный (фактическое воздействие) уровни. В классической версии успешность речево-

го акта предполагает совпадение иллокуции и перлокуции – слушатель должен правильно распознать намерение. Однако в политическом дискурсе это совпадение нарушается, что порождает «перформативный коллапс»: ситуацию, когда перлокутивный эффект радикально расходится с декларируемой интенцией. Такой сбой нередко провоцируется самой природой политического высказывания, в котором стратегические цели (самопрезентация, легитимация, дискредитация оппонента) вступают в противоречие с нормами искренности и кооперации, описанными П. Грайсом. Теория речевых актов даёт лингвистический инструментарий для таксономии девиаций, но не объясняет, почему политики систематически производят высказывания, заведомо обречённые на коммуникативный провал.

Второй подход, концепция габитуса и символического насилия П. Бурдье [3], восполняет этот пробел. Габитус понимается как система устойчивых диспозиций, формируемых длительным пребыванием в определённом социальном поле и направляющих практики агентов зачастую на дорефлексивном уровне. Для чиновника, вращающегося в поле публичной администрации, габитус включает особое «чувство места» – восприятие собственной позиции в иерархии, дистанции по отношению к нижестоящим, представление о допустимых формах обращения. Многие ДРА, особенно типа «символическое насилие», являются не результатом злого умысла, а автоматическим проявлением габитуса: чиновник говорит так, как «принято» в его кругу, даже если это вызывает шок у внешней аудитории. Бурдье подчёркивает, что символическая власть осуществляется через язык и добивается признания, нередко навязывая определённую картину мира [3, с. 89–92]. Тем самым анализ ДРА перемещается из плоскости индивидуальных ошибок в плоскость структурного воспроизводства.

Третий подход – это теория коммуникативного действия Ю. Хабермаса [16], позволяющая определить нормативный горизонт. Различая стратегическое действие, ориентированное на успех, и коммуникативное, нацеленное на взаимопонимание, Хабермас показывает, что доминирование стратегических императивов в публичной сфере ведёт к кризису рациональности: язык превращается из средства достижения консенсуса в инструмент манипуляции. Именно этот кризис мы фиксируем в ДРА: высказывания политиков, даже формально корректные, оказываются неспособными установить смысловую общность с аудиторией. Легитимность власти, по Хабермасу, должна опираться на дискурсивное обоснование норм, а не на авторитет традиции или харизму. ДРА, таким образом, симптоматизируют отказ от коммуникативной рациональности, замещение диалога монологом власти.

Отечественная политическая лингвистика (Арутюнова, Баранов, Чернявская, Шейгал) адаптирует эти западные модели к российской специфике. Н.Д. Арутюнова определяет дискурс как «речь, погружённую в жизнь» [1, с. 136], подчёркивая неразрывную связь языковых практик с социальным контекстом. А.Н. Баранов акцентирует институциональный характер политической коммуникации, где ритуал и традиция часто превалируют над рациональной аргументацией [2, с. 109]. В.Е. Чернявская вводит понятие дискурса власти, указывая, что он формирует особую ментальность – систему оценок, в рамках которой «девиантное» может восприниматься как «нормальное» [11, с. 78]. Е.И. Шейгал отмечает, что политический дискурс семиотически маркирует границы «своих» и «чужих», и многие речевые девиации служат именно этой маркировке [17, с. 98–102]. Синтез всех перечисленных подходов и образует методологическую основу нашего исследования.

Термин *«девиантный речевой акт»* в рамках настоящего исследования понимается как публичное вербальное действие политического субъекта, которое в конкретном социокультурном и институциональном контексте воспринимается значительной частью общества или профессионального сообщества как нарушение принятых коммуникативных, этических или идеологических норм и влечёт за собой устойчивый перлокутивный эффект в виде общественного резонанса, кризиса доверия или символического ущерба для говорящего или репрезентируемого им института.

На основе анализа эмпирического материала разработана следующая типология ДРА (табл. 1):

Каждый из выделенных типов заслуживает отдельного комментария, поскольку их механизмы порождения и последствия существенно различаются. Перформативный коллапс – это ситуация, когда перлокутивный эффект высказывания вступает в противоречие с его иллокутивной силой. Классический пример – обращение Дж. Буша-младшего к жертвам урагана «Катрина» с фразой «Вы нас не забывайте!», которое вместо сочувствия было воспринято как свидетельство отстранённости. В российской практике подобные коллапсы нередко связаны с использованием бюрократического языка, который для чиновника является нейтральным, но для общества обесчеловечивающим. Так, фраза министра о «статистической погрешности» при обсуждении гибели людей порождает резонанс именно из-за разрыва между управленческим жаргоном и экзистенциальной тяжестью ситуации. Перформативный коллапс особенно опасен тем, что он подрывает не столько личный имидж политика, сколько доверие к институту в целом, поскольку воспринимается как системное свойство власти.

Коммуникативный разрыв возникает, когда высказывание формально логично, но игнорирует ценностные ориентиры аудитории. Пример Х. Клинтон с риторическим вопросом *What difference does it make?* стал символом отчуждения элит от масс. В российском контексте этот разрыв часто проявляется в ситуациях, когда чиновник транслирует рыночную риторику (эффективность, оптимизация) в социальной сфере, где люди ожидают языка справедливости и заботы. Это расхождение коренится в различии дискурсивных миров: власть говорит на языке менеджмента, общество – на языке морали. Такой разрыв не устраняется простым разъяснением, он требует перестройки всей системы аргументации.

Символическое насилие – наиболее грубый тип ДРА, заключающийся в вербальном утверждении иерархии, исключающем партнёрство и диалог. Пример Трампа с *shithole countries* – это не просто оскорбление, а акт символического доминирования, маркирующий границы между «цивилизованным миром» и «отсталыми народами». В российской административной практике символическое насилие принимает более институционализированные формы: устойчивые формулы типа «мы вам всё объяснили», «вы не понимаете всей сложности», «не вашего ума дело». Эти фразы воспроизводятся в рамках габитуса, закреплённого бюрократической культурой. Особенность символического насилия в том, что оно часто не осознаётся самим говорящим как насилие – для него это «нормальный» способ общения, поэтому внешнее осуждение воспринимается как несправедливое.

Контекстуально-тактическая ошибка становится всё более актуальной в цифровую эпоху. Ранее приватные высказывания, уместные в закрытых переговорах, сегодня легко попадают в публичное поле через утечки. Кейс Э. Макрона, обсуждавшего стратегию в отношении союзников в приватной беседе, попавшей в прессу, демонстрирует, как изменение контекста превращает нейтральное высказывание в скандал. В России подобные случаи связаны не только с утечками, но и с неосторожными комментариями в мессенджерах. Этот тип ДРА наказывает говорящего не за содержание, а за нарушение границ публичности; умение разделять приватное и публичное становится критической компетенцией современного политика.

Предложенная типология, как показывает анализ кейсов, обладает объяснительной силой применительно к разным политическим системам и уровням публичной администрации. Один и тот же актор может воспроизводить различные типы девиаций в зависимости от институционального контекста и коммуникативной ситуации. Это указывает на то, что ДРА не следует сводить к индивидуаль-

Таблица 1

Типология девиантных речевых актов в административном дискурсе

Тип ДРА	Лингво-прагматическая характеристика	Примеры
Перформативный коллапс	Противоречие между декларируемой интенцией и реальным коммуникативным воздействием, подрыв доверия к институту	Б.Н. Ельцин (1994): «Давайте я вам расскажу сказку про белого бычка…» (в ответ на вопрос журналиста о состоянии экономики). Иллокуция – уход от ответа через шутку; перлокуция – дискредитация серьезности проблемы и собственной роли. Дж. Буш-мл. (2005): «Вы нас не забывайте!» – обращение к пострадавшим от урагана «Катрина». Перлокутивный эффект – усиление восприятия безразличия и некомпетентности власти
Коммуникативный разрыв	Грубое несоответствие между содержанием/формой высказывания и ожиданиями, ценностями и чувствами целевой аудитории	Х. Клинтон (2013): «What difference does it make?» в ответ на вопрос о причинах теракта в Бенгази. Произнесенное в эмоционально напряженном контексте, высказывание было интерпретировано как цинизм
Символическое насилие	Утверждение иерархии и власти через языковое доминирование, демонстративное игнорирование принципов равноправного диалога	Д. Трамп (2017): описание стран Латинской Америки и Африки как «стран-сортиров» (shithole countries). Воспринято как акт расистского унижения и отрицание партнерских отношений. Глава районной администрации, Центральный ФО (2022): «Ваше мнение учтено, но решения принимаю я». Явное вербальное установление субординации, исключающее дискуссию
Контекстуально-тактическая ошибка	Высказывание, уместное в одном контексте (закрытые переговоры, приватная беседа), но становящееся девиантным при его публичном раскрытии	Э. Макрон (2023): обсуждение стратегии в отношении союзников в приватной беседе, попавшее в прессу и вызвавшее дипломатический скандал. Д. Трамп (2023): обсуждение конфиденциальных деталей внешней политики с сотрудниками непрофильной организации, что привело к утечке и дипломатическому скандалу

ным ошибкам – они являются сложным продуктом взаимодействия языковых практик, институциональных ограничений и структуры политического поля.

Верификация теоретической модели потребовала выхода за пределы анализа «громких» федеральных кейсов. Эмпирическое поле ДРА в России отличается структурной асимметрией: высказывания федеральных чиновников и губернаторов ключевых регионов неизбежно попадают в фокус центральных СМИ, тогда как речевые практики в большинстве дотационных или удалённых субъектов остаются за пределами общенационального информационного потока. Это создаёт риск медийного смещения выборки. Для его преодоления был применён метод качественного ситуативного моделирования, в рамках которого выделены три условных типа региональных контекстов.

Регион типа «А» (центр, мегаполис, регион-донор). Коммуникативная среда отличается высокой плотностью медийного внимания, развитой публичной сферой и разнородной аудиторией. Прямые грубые формы девиаций здесь малоэффективны; доминируют опосредованные формы. Перформативный коллапс нередко принимает вид использования сложных управленческих метафор, иллокутивная сила которых (демонстрация компетентности) обрушивается под весом публичной деконструкции. Символическое насилие встроено в бюрократический язык, в стандартные формулы ответов, маркирующие дистанцию. Наиболее типична контекстуально-тактическая ошибка – утечка приватной речи элит.

Регион типа «Б» (дотационный, моноиндустриальный). Закрытость политического поля и зависимость от градообразующего предприятия формируют иную реальность. Здесь доминируют прямые патерналистские формы: символическое насилие становится повседневной нормой («я здесь власть»). Перформативный коллапс приобретает ритуальный характер – регулярные публичные обещания, заведомо неисполнимые, систематически подрывают доверие. Коммуникативный разрыв коренится в расхождении ценностных систем: высказывание чиновника об интересах предприятия может быть искренним с его позиции, но восприниматься населением как цинизм.

Регион типа «В» (аграрный, депопулирующий). Публичная сфера «тихая», с низкой медиатизацией. Власть и общество существуют в параллельных реальностях. Символическое насилие смягчено патерналистской риторикой заботы. Перформативный коллапс связан с необходимостью демонстрировать лояльность федеральным трендам при отсутствии ресурсов – порождаются пустые ритуальные перформансы. Возрастает роль контекстуально-тактических ошибок личного характера – утечек о конфликтах внутри местной элиты.

При всей эвристической ценности такое моделирование имеет методологические ограничения. Региональная типология построена на обобщённых характеристиках, тогда как реальные субъекты РФ могут комбинировать признаки разных типов. Качественный характер анализа не позволяет статистически подтвердить корреляции между типом региона и частотой ДРА – для этого требуется количественное исследование на расширенной выборке. Устные, недокументированные речевые практики, составляющие основной массив коммуникации на местном уровне, остаются за рамками анализа из-за отсутствия надёжных записей. Преодоление этих ограничений в будущем предполагает использование методов полевого наблюдения, включённого интервьюирования и компьютерной лингвистики для анализа текстов региональных СМИ.

Моделирование позволяет сделать несколько выводов. Во-первых, типология ДРА работает как система диагностических координат: каждый доминирующий тип указывает на глубинную проблему – разрыв стратегий и ресурсов, отсутствие ценностного поля, степень закрытости политического поля, уровень внутренней конфликтности элит. Во-вторых, анализ подтверждает концепцию «нормативной девиации»: то, что с внешней точки зрения является девиацией, внутри конкретного административного габитуса может восприниматься как успешная коммуникативная практика. Прямое символическое насилие в регионе типа «Б» – не сбой, а инструмент поддержания порядка. В-третьих, формулируется гипотеза для дальнейшей верификации: существует обратная корреляция между уровнем институционального развития региона и частотой прямых форм символического насилия в публичной коммуникации.

Сравнительный анализ 120 речевых актов выявил фундаментальные различия в генезисе и функциях ДРА (табл. 2).

Таблица 2

Распределение типов ДРА по политическим контекстам

Тип ДРА	Россия	США/ЕС	Всего
Перформативный коллапс	22	18	40
Коммуникативный разрыв	16	12	28
Символическое насилие	31	7	38
Контекстуально-тактическая ошибка	6	8	14
Итого:	75	45	120

Данные табл. 2 показывают разительное различие в доле символического насилия: в российском сегменте оно составляет 41%, тогда как в западном – лишь 16%. Это не случайное отклонение, а индикатор системных различий в организации политического поля. Согласно концепции габитуса, частота и допустимость символического насилия прямо пропорциональны степени иерархичности и закрытости поля. В российской модели публичной администрации вертикаль власти жёстко структурирована, и язык выступает одним из инструментов поддержания дисциплины. Чиновник, использующий формулы субординации, транслирует не личную позицию, а институциональный императив. В западных системах, где политический процесс в большей степени децентрализован и пронизан механизмами подотчётности, открытое вербальное доминирование чаще сталкивается с санкциями, как моральными (публичное осуждение), так и институциональными (отставка).

Вместе с тем различие не является абсолютным. Перформативный коллапс встречается в обеих системах с сопоставимой частотой (29% в России, 40% в США/ЕС). Это позволяет предположить, что данный тип ДРА универсален – он связан с имманентным противоречием между необходимостью политикам говорить просто и ясно и потребностью сохранять сложность управленческих решений. Коммуникативный разрыв также распределён относительно равномерно (21% в России, 27% в США/ЕС), что указывает на общую проблему отчуждения элит от масс в эпоху популизма. Различия проявляются именно в типах, связанных с властной иерархией (символическое насилие) и с контролем над информацией (контекстуально-тактическая ошибка – 8% в России против 18% на Западе). Последнее можно объяснить более развитой системой журналистских расследований и большей открытостью западных политических систем, что повышает риск раскрытия приватной речи.

Институциональный аспект выявляет и другую закономерность: в российском дискурсе ДРА нередко остаются безнаказанными, если они не нарушают официальную линию. Напротив, высказывания, воспринимаемые как «чрезмерная откровенность» или «непатриотичность», могут повлечь серьёзные административные последствия. Это означает, что система сама продуцирует определённые типы девиаций – те, что укрепляют лояльность вертикали, и подавляет другие. Таким образом, ДРА выступают не только как нарушения, но и как индикаторы неформальных правил игры.

В институциональном измерении российские ДРА демонстрируют системный характер – они связаны с трансформацией всего поля публичной администрации и выступают вербальными индикаторами сложившихся патерналистских практик. В западном дискурсе ДРА чаще персонифицированы и привязаны к кризису конкретных фигур (Трамп, Клинтон, Буш). В коммуникативном плане обнаруживается амбивалентность: будучи маркерами дисфункций, ДРА одновременно выступают адаптивными механизмами. «Девиантное» с общественной точки зрения высказывание с позиции самого поля власти может быть успешным перформансом, укрепляющим внутреннюю субординацию и групповую солидарность. Как подчёркивает П. Бурдье, язык не просто описывает социальный мир, но активно участвует в его конструировании, а символическая власть есть власть, предполагающая признание [3, с. 89–92].

Кросс-культурный анализ показывает: если в западных странах ДРА чаще становятся предметом публичного осуждения и механизмов подотчётности, то в российском политическом поле они нередко приобретают характер «нормативной девиации» – отклонения, не влекущего существенных санкций внутри системы. Это согласуется с тезисом М. Фуко о том, что производство дискурса одновременно является производством власти [15, с. 152–155]. Как отмечает Р. Водак, популистский дискурс демонстрирует кросс-культурные сходства, однако, по замечанию Е.И. Шейгал, «одинаковые лингвистические стратегии могут обслуживать различные политические практики в разных институциональных средах» [17, с. 98]. Так, ДРА Трампа в американской системе стали катализатором институционального сопротивления, тогда как в российских условиях они чаще выполняют функцию воспроизводства существующей властной вертикали.

Важным фактором, опосредующим генезис и последствия ДРА, является медиасреда, в которой они транслируются. Традиционные СМИ (телевидение, газеты) склонны воспроизводить официальную интерпретацию, часто смягчая девиантный характер высказывания путём переформулирования, купюр или экспертных комментариев. В этом случае ДРА может не получить широкого резонанса, оставаясь на периферии общественного внимания. Напротив, социальные сети и независимые онлайн-платформы ориентированы на виральность, эмоциональную вовлечённость и мгновенную реакцию. Именно в этой среде ДРА обретают разрушительную силу: фрагменты высказываний вырываются из контекста, становятся мемами, тиражируются с насмешливыми комментариями, порождая волну негодования. Особенно опасен эффект «эхо-камеры», когда в замкнутых сообществах девиантное высказывание многократно повторяется и усиливается, формируя устойчивый негативный образ политика.

В российском медиаландшафте, где контроль над центральными каналами жёсткий, а социальные сети более свободные, но тоже регулируемые, возникает любопытный феномен: одно и то же ДРА может быть почти незамеченным в эфире федеральных каналов, но вызвать бурю в Telegram-каналах. Это приводит к расслоению публичного восприятия – власть ориентируется на телевизионную реальность, а оппозиционная аудитория – на цифровую. Такое расхождение нередко становится причиной того, что политики не осознают девиантности своих высказываний: они просто не видят негативной реакции в своём основном медиапространстве. Таким образом, медийная экосистема выступает не пассивным передатчиком, а активным соучастником производства и интерпретации ДРА.

Отдельного внимания заслуживает влияние цифровой среды. Социальные сети и мессенджеры порождают новый «дигитальный габитус», для которого характерны фрагментарность, ускорение реакций и стирание границ между приватным и публичным. Кейсы с утечками переписок и приватных бесед (Трамп, Макрон) демонстрируют новые риски коммуникативных провалов. Цифровая трансформация требует разработки новых методологических подходов, включая методы вычислительной лингвистики – анализ индекса читабельности, эмоциональной окраски, соотношения доказательных и интуитивных суждений. Особый интерес представляет методология EMI-score (Evidence-Minus-Intuition), позволяющая количественно измерить, насколько язык политика смещается от фактологической базы в сторону ценностных суждений [14, с. 78–81]. Применение подобных методик к российскому политическому дискурсу могло бы выявить глубинные изменения в способах легитимации власти.

Анализ конкретных кейсов иллюстрирует применимость разработанной типологии.

Кейс 1: перформативный коллапс (Б.Н. Ельцин). Высказывание: «Берите столько суверенитета, сколько сможете проглотить» (1991). Иллокутивный аспект – риторическое усиление; перлокутивный эффект – легитимация центробежных тенденций; контекст – кризис федеративных отношений; последствия – усиление дезинтеграционных процессов.

Кейс 2: коммуникативный разрыв (Х. Клинтон). Высказывание: "What difference does it make?" (2013). Декларируемая интенция – переход к практическим вопросам; воспринятый смысл – пренебрежение к жертвам теракта; контекст – расследование гибели дипломатов в Бенгази; последствия – кризис доверия к Госдепартаменту.

Кейс 3: символическое насилие (глава районной администрации, Центральный ФО). Высказывание: «Ваше мнение учтено, но решения принимаю я» (2022). Языковое доминирование – явное установление административной иерархии; нарушение коммуникативной симметрии – отрицание принципа обратной связи; контекст – встреча с жителями по вопросу благоустройства; перлокутивный эффект – рост социальной напряжённости; институциональный контекст – воспроизводство патерналистской модели на местном уровне.

Проведённый анализ выявляет фундаментальную амбивалентность девиантных речевых актов в политической коммуникации. С одной стороны, они выступают маркерами системных дисфункций, с другой – могут рассматриваться как адаптивные механизмы в условиях трансформации публичного пространства. Институционально-коммуникативный парадокс заключается в том, что ДРА, будучи продуктом специфического габитуса поля власти, одновременно воспроизводят и трансформируют это поле. Как отмечает Т. ван Дейк, дискурс не просто отражает социальные отношения, но активно их конституирует [5, с. 56–58]. Полученные результаты позволяют уточнить существующие представления о политической коммуникации: если в рамках классической теории речевых актов коммуникативная неудача рассматривается преимущественно как нарушение условий успешности высказывания, то в поле публичной администрации подобные неудачи способны выполнять самостоятельные политические функции. Девиация становится не только следствием кризиса коммуникации, но и способом воспроизводства властных отношений, символических границ и институциональных иерархий.

Из проведённого анализа вытекают конкретные практические рекомендации для государственных служащих и политиков. Во-первых, необходимо институционализировать коммуникативные стандарты, которые не ограничивались бы формальными требованиями вежливости, но включали бы обучение распознаванию контекстуальных рисков – особенно в условиях цифровой среды. Целесообразно разработать системы внутреннего контроля, фиксирующие потенциально девиантные формулировки на этапе подготовки публичных выступлений. Во-вторых, важно внедрить механизмы обратной связи, позволяющие чиновникам оперативно получать информацию о том, как их высказывания интерпретируются разными социальными группами. Это предполагает не только мониторинг СМИ, но и анализ реакции в социальных сетях, где формируется наиболее эмоциональная и критическая аудитория. В-третьих, следует пересмотреть программы повышения квалификации для госслужащих, включив в них модули по коммуникативной рациональности, основанные на принципах Хабермаса, – ориентации на взаимопонимание, а не на одностороннее информирование. Практика показывает, что многие ДРА возникают не из злого умысла, а из элементарного незнания эффектов, которые производят те или иные обороты. Повышение «дискурсивной чувствительности» могло бы снизить частоту девиаций, особенно тех, что связаны с символическим насилием и коммуникативным разрывом.

Полученные результаты позволяют уточнить существующие представления о политической коммуникации: если в рамках классической теории речевых актов коммуникативная неудача рассматривается преимущественно как нарушение условий успешности высказывания, то в поле публичной администрации подобные неудачи способны выполнять самостоятельные политические функции. Девиация становится не только следствием кризиса коммуникации, но и способом воспроизводства властных отношений, символических границ и институциональных иерархий.

Ограничения исследования связаны с несколькими факторами. Во-первых, анализируемый корпус формировался на основе публично известных кейсов, что создаёт риск медийного смещения выборки. Во-вторых, качественный характер анализа не позволяет делать окончательные выводы о частотности отдельных типов ДРА. В-третьих, региональная типология носит эвристический характер и требует дальнейшей эмпирической верификации на более широком материале, включая недокументированные устные практики.

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Генезис девиантных речевых актов в поле публичной администрации имеет системную природу и детерминирован институциональными условиями формирования политического габитуса. Речевые девиации не сводятся к индивидуальным особенностям политиков – они укоренены в структуре самого поля власти, его иерархиях, диспозициях и символических границах.

2. Сравнительный анализ российского и западного политических дискурсов выявляет существенные различия: в российском контексте ДРА чаще связаны с особенностями институциональной организации поля власти и воспроизводством патерналистских моделей, тогда как в западных системах они преимущественно персонифицированы и привязаны к кризису конкретных фигур. Это различие, однако, не следует абсолютизировать – оно отражает разные конфигурации политических полей, а не сущностные свойства самих ДРА.

3. Разработанная типология (перформативный коллапс, коммуникативный разрыв, символическое насилие, контекстуально-тактическая ошибка) демонстрирует значительный эвристический потенциал, позволяя не только классифицировать речевые девиации, но и диагностировать структурные проблемы публичной коммуникации.

4. Цифровая трансформация публичного пространства создаёт новые условия для генезиса ДРА: ускорение коммуникативных циклов, стирание границ между приватным и публичным, фрагментация аудиторий требуют разработки новых методологических подходов, включая методы вычислительной лингвистики и анализа больших текстовых массивов.

Перспективы дальнейших исследований включают количественный анализ ДРА в цифровой среде с применением методов автоматической обработки текста; сравнительные исследования на региональном уровне с расширением эмпирической базы; изучение связи между речевыми девиациями и кризисами легитимности; разработку методик прогнозирования коммуникативных рисков.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990: 136–137.
2. Баранов А.Н. Политический дискурс: прощание с ритуалом? *Человек*. 2001; № 6: 108–119.
3. Бурдье П. *Социология социального пространства*. Москва: Институт экспериментальной социологии; Санкт-Петербург: Алетейя, 2007.
4. Ван Дейк Т.А. *Дискурс и власть: репрезентация доминирования в языке и коммуникации*. Москва: Либроком, 2013.
5. Гаман-Голутвина О.В. Политические элиты как объект исследований в отечественной политической науке. *Политическая наука*. 2016; № 2: 38–73.
6. Гилинский Я.И. *Девиантность, преступность и социальный контроль в «новом мире»*: сборник статей. Санкт-Петербург: Алеф-Пресс, 2012.
7. Казаков И.В., Фомин И.В. Прагматические аспекты семиозиса в политическом дискурсе: споры о фактах. *Политическая наука*. 2023; № 3: 44–67.
8. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Москва: Гнозис, 2021.
9. Корзова Е.Н. Речевой акт призыва как компонент англоязычного политического дискурса (на материале специального обращения Урсулы фон дер Ляйен, Давос, 2023 г.). *Филология. Теория и практика*. 2024; Т. 17, Выпуск 6: 178–188.
10. Левенкова Е.Р. Политический дискурс как объект лингвистического исследования. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2015; № 3: 44–52.
11. Мишкуров Э.Н. О девиантном узусе в современном политическом дискурсе. *Политическая лингвистика*. 2019; № 6 (78): 23–28.
12. Новиков И.А. Девиантный узус в современных публичных речах российских, американских и западноевропейских политиков. *СМИ (медиа) и массовые коммуникации*. 2022; № 1: 34–41.
13. Степанов К.В. Ценностная модель политических коммуникаций российской элиты в конфликтной и девиантной полисубъектной среде. *Коммуникология*. 2024; Т. 12, № 4: 56–73.
14. Тормошева В.С. Международная коммуникация в политическом дискурсе Ю. Хабермаса: прагматический аспект. *Власть*. 2014; Т. 22, № 10: 46–51.
15. Фуко М. *Археология знания*. Киев: Ника-Центр, 1996.
16. Хабермас Ю. *Моральное сознание и коммуникативное действие*. Санкт-Петербург: Наука, 2000.
17. Шейгал Е.И. *Семиотика политического дискурса*. Москва: Гнозис, 2004.
18. Austin J.L. *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.
19. Fairclough N. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Routledge, 2010.
20. Searle J.R. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
21. Wodak R. *The Politics of Fear: What Right-Wing Populist Discourses Mean*. London: Sage, 2015.

References

1. Arutyunova N.D. Diskurs. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990: 136-137.
2. Baranov A.N. Politicheskij diskurs: proschanie s ritualom? *Chelovek*. 2001; № 6: 108-119.
3. Burd'e P. *Sociologiya social'nogo prostranstva*. Moskva: Institut `eksperimental'noj sociologii; Sankt-Peterburg: Aletejya, 2007.
4. Van Dejk T.A. *Diskurs i vlast': reprezentaciya dominirovaniya v yazyke i kommunikacii.* Moskva: Librokom, 2013.
5. Gaman-Golutvina O.V. Politicheskie `elity kak ob`ekt issledovanij v otechestvennoj politicheskoj nauke. *Politicheskaya nauka*. 2016; № 2: 38-73.
6. Gilinskij Ya.I. *Deviantnost', prestupnost' i social'nyj kontrol' v «novom mire»*: sbornik statej. Sankt-Peterburg: Alef-Press, 2012.
7. Kazakov I.V., Fomin I.V. Pragmaticheskie aspekty semiozisa v politicheskom diskurse: spory o faktah. *Politicheskaya nauka*. 2023; № 3: 44-67.
8. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Moskva: Gnozis, 2021.
9. Korzova E.N. Rechevoj akt prizyva kak komponent angloyazychnogo politicheskogo diskursa (na materiale special'nogo obrascheniya Ursuly fon der Lyajen, Davos, 2023 g.). *Filologiya. Teoriya i praktika.* 2024; T. 17, Vypusk 6: 178-188.
10. Levenkova E.R. Politicheskij diskurs kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2015; № 3: 44-52.
11. Mishkurov `E.N. O deviantnom uzuse v sovremennom politicheskom diskurse. *Politicheskaya lingvistika*. 2019; № 6 (78): 23-28.
12. Novikov I.A. Deviantnyj uzus v sovremennyh publichnyh rechah rossijskih, amerikanskih i zapadnoevropejskih politikov. *SMI (media) i massovye kommunikacii*. 2022; № 1: 34-41.
13. Stepanov K.V. Cennostnaya model' politicheskih kommunikacij rossijskoj `elity v konfliktnoj i deviantnoj polisub`ektnoj srede. *Kommunikologiya*. 2024; T. 12, № 4: 56-73.
14. Tormosheva V.S. Mezhdunarodnaya kommunikaciya v politicheskom diskurse Yu. Habermasa: pragmaticheskij aspekt. *Vlast'*. 2014; T. 22, № 10: 46-51.
15. Fuko M. *Arheologiya znaniya*. Kiev: Nika-Centr, 1996.
16. Habermas Yu. *Moral'noe soznanie i kommunikativnoe dejstvie*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2000.
17. Shejgal E.I. *Semiotika politicheskogo diskur*sa. Moskva: Gnozis, 2004.
18. Austin J.L. *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.
19. Fairclough N. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Routledge, 2010.
20. Searle J.R. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
21. Wodak R. *The Politics of Fear: What Right-Wing Populist Discourses Mean*. London: Sage, 2015.

Статья поступила в редакцию 11.06.26

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-377-380

***Li Mengya**, postgraduate, Faculty of Philology, Shenzhen MSU-BIT University (Shenzhen, China), E-mail: 125159203@qq.com*

CRITICISM OF THE JUDICIAL SYSTEM AND LEGAL DISCOURSE IN THE NOVEL "RESURRECTION" BY L.N. TOLSTOY. The article aims to demonstrate how Leo Tolstoy's rejection of legal science and the institution of the court affected his descriptions of judicial procedure and legal language in the novel "Resurrection". The article presents biographical information that influenced Tolstoy's attitude toward the court: the writer's fateful trial of the former officer Shabunin, his participation in court sessions at the Tula District Court and his open letters ("Letter to a Student on Law"). As a consequence, Tolstoy became an implacable opponent of the judicial system. The novel "Resurrection" can be interpreted as an indictment of modern legal proceedings. Legal proceedings, according to the writer, are merely a reproduction of form, divorced from content. To express this idea Tolstoy's key technique is to depict symbolic rituals and forms of legal language through "ostranenie". The study concludes that Tolstoy was searching for a simple, self-evident language, which he saw in the famous line from the Gospel ("Resist not evil") opposed to intricate legal language.

Keywords: **court, law, power, language, law, L.N. Tolstoy, A.P. Chekhov, Leo Tolstoy's novel "Sunday", The Gospel**

***Ли Мэнья**, аспирант, Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэнь, E-mail: 125159203@qq.com*

КРИТИКА СУДЕБНО-ПРАВОВОЙ СИСТЕМЫ И ЮРИДИЧЕСКОГО ЯЗЫКА В РОМАНЕ «ВОСКРЕСЕНИЕ» Л.Н. ТОЛСТОГО

Данная статья ставит перед собой задачу показать, как неприятие Л.Н. Толстым юридической науки и института суда отразилось на описаниях судебной процедуры и судопроизводственного языка в романе «Воскресение». В статье приводятся биографические данные, повлиявшие на отношение Л.Н. Толстого к суду: роковой для писателя суд над бывшим офицером Шабуниным, участие в судебных сессиях Тульского окружного суда в качестве присяжного заседателя, открытые письма («Письмо студенту о праве»). По итогу многолетних размышлений Л. Толстой становится непримиримым противником судебной системы. Роман «Воскресение» может интерпретироваться как обвинительный акт в адрес современного ему судопроизводства. Судопроизводство, по мнению писателя, есть только воспроизведение формы в отрыве от содержания. В статье анализируется и интерпретируется ключевой прием Толстого при изображении условно-символических ритуалов – «остранение» – и трактуется со стороны религиозных убеждений писателя. По итогам исследования делается вывод, что Л.Н. Толстой искал «простой», самоочевидный язык, который видел в известной строчке из Евангелия («Не противься злу»), и противопоставлял громоздкому правовому языку как искусственному и оторванному от действительности.

Ключевые слова: **суд, право, власть, язык, закон, Л.Н. Толстой, А.П. Чехов, роман Л.Н. Толстого «Воскресенье», Евангелие**

Актуальность исследования заключается в том, что проблема суда и законности в романе «Воскресение», а также в произведениях других классиков (например, А.П. Чехова) очень востребована в современном литературоведении [1–18]. Исследователи могут подходить к роману Л.Н. Толстого с правоведческих позиций, рассматривать конкретные сцены «глазами» юриста.

Такие работы принимают форму юридического комментария к литературному тексту [4; 6]. Немаловажные исследования были посвящены поэтической образности в романе «Воскресение» [5] и анализу его политического содержания [1].

Однако во всех приведенных исследованиях авторы не подходят к анализу судебно-правового языка, противопоставленного по принципу контраста, во-первых, ретроспективным картинам из усадебного прошлого Нехлюдова и Катюши Масловой, картинам, насыщенным поэтическими метафорами; во-вторых, евангельскому языку, олицетворяющему, по Л.Н. Толстому, предельную языковую простоту и смысловую прозрачность. Данная критика не могла отразиться и на особенных языковых качествах самого романа «Воскресение».

Цель исследования: провести анализ судебно-правовой системы и юридического языка в романе «Воскресение» Л.Н. Толстого.

Задачи исследования: рассмотреть специфику воспроизведения российской судебной процедуры в произведении Л.Н. Толстого «Воскресение»; показать, как судебная система провоцирует утрату человеческого в человеке.

Научная новизна данной работы заключается в соотнесении взглядов Толстого на суд и его художественного подхода к осмыслению правового языка.

Теоретическая значимость связана с расширением теоретических знаний в области литературоведения в разделе, посвящённому анализу произведений Л.Н. Толстого.

Практическая значимость: полученные материалы могут использоваться в процессе преподавания литературы в средней и высшей школе при анализе произведений Л.Н. Толстого и, в частности, романа «Воскресение».

Роман «Воскресение» Л.Н. Толстого отличается остротой поставленных в нем общественно-политических вопросов. Уже в 1889 г., приступив к работе, Толстой сформулировал «7 пунктов обвинительного акта против правительства» [10, с. 383], которые можно считать свернутой программой будущего романа, существующего (особенно во второй и третьей частях) на грани между публицистикой и художественной литературой. Определение романа как «суда над судом», данное М.М. Бахтиным в «Предисловии к роману "Воскресение"» [3, с. 109], может только подтверждать идею о том, что «Воскресение» – это «обвинительный акт» общественному строю 1890-х годов и, в частности, судебно-правовой системе, сложившейся после судебной реформы 1864 года.

По духу «Воскресение» является произведением в историческом смысле пороговым: в романе предчувствуется эра глобальных революционных изменений, а современная общественная жизнь становится объектом беспощадной критики. В дневниковой записи от 1909 г. Толстой писал: «Выбора нет людям нашего времени: или наверное гибнуть, продолжая настоящую жизнь, или de fond en comble ее» [11, с. 302]. М.М. Бахтин характеризовал «Воскресение» как роман

«отрицательный», «социально-идеологический» [3, с. 190]. Критика в романе разворачивается масштабно и затрагивает множество социальных отраслей: церковных, бюрократических, великосветских, либеральных, консервативных, административных, купеческих, правительственных, тюремных и др. Едва ли не центральное место в романе занимает судебно-правовая система, которая служит отражением целокупных социально-политических отношений в Российской империи конца XIX века, как она виделась самому Толстому.

Судебное заседание составляет первую часть романа «Воскресение». Именно суд становится для писателя основой для постановки главных нравственно-философских вопросов. Собственно суд является предпосылкой для введения евангельской темы и утверждения – на контрасте суда светского и религиозного – простой христианской истины: «Не судите, да не судимы будете» (Мф. 7:1). «Суд», то есть критика, Л. Толстого над современностью («суд над судом») есть в первую очередь «суд» над общественными отношениями, характер и основу которых выражает современная судебная система, законодательство, бюрократический аппарат, суд как инстанция власти. В основе судебной системы, как она описывается Толстым, лежат прежние, исконные человеческие пороки: одержимость собственной значимостью и статусом, желание самоутвердиться за счет других и безразличие людей друг к другу. Эти будничные, ставшие «нормой» психологические мотивы Толстой показывает в деятельности регулярной судебной сессии над Екатериной Масловой, обвиненной в краже и умышленном убийстве. Сцена в суде – это, по сути, «контробвинение» Толстого в адрес современного ему светского суда.

Писатель, исходя из евангельских тезисов, на протяжении всей жизни оставался непримиримым противником современных судов, несмотря на завоевания либеральной реформы. Так, в одной из статей «Вестника права», вышедшей после публикации «Воскресения», был подведен закономерный итог: Л.Н. Толстой считает «всякую судебную деятельность аномалией, противоречием истинной правде» [2, с. 30]. Это, однако, не помешало стать роману одной из самых выдающихся попыток художественного воссоздания судебного быта и судебной жизни. В дальнейшем роман будет иметь особое значение как для юристов-современников Л.Н. Толстого («Воскресение» активно обсуждалось на страницах «Журнала министерства юстиции», «Вестника права» и «Вестника Европы»), так и для юристов XX века: «одним из наиболее информативных источников по Судебной реформе» называет «Воскресение» Г.А. Есаков, доктор юридических наук и автор «историко-правовой реконструкции» этого последнего романа Толстого [4, с. 5].

Л.Н. Толстой, как известно, имел неоконченное юридическое образование, полученное в Казанском императорском университете, но обучение бросил. Читая энциклопедию права под авторством К.А. Неволина («Энциклопедия законоведения»), Л.Н. Толстой, по позднему признанию, приходил к следующим выводам: «…кто-то из нас двух должен быть очень глуп: или Неволин, автор энциклопедии права, которую я изучал, или я, лишенный способности понять всю мудрость этой науки»: «Мне было тогда 18 лет, – пишет Толстой дальше, – и я не мог не признать того, что глуп я, и потому решил, что занятия юриспруденцией свыше моих умственных способностей, и оставил эти занятия» [15, с. 60]. Несмотря на неудачи в университете, в дальнейшем Толстой держал экзамен на кандидата прав в Санкт-Петербургском университете (1849 г.): «Я начал было держать экзамен на кандидата и выдержал 2 – хорошо; но теперь переменил намерение и хочу вступить юнкером в Конно-Гвардейский полк» [17, с. 45]. Таким образом, Толстой так и не стал профессиональным юристом.

Однако на том контакт между писателем и юриспруденцией не закончился. Толстой на протяжении долгих лет выступал на судебных сессиях адвокатом, присяжным заседателем, мировым судьей и даже подсудимым. Подсудимым Лев Николаевич фигурировал в «деле о быке» (1872 г.), принадлежавшем писателю и забодавшем насмерть яснополянского крестьянина. Случай стал причиной сильного возмущения Толстого против судебной системы. В ответ на развернувшееся против него дело писатель приступил к работе над статьей «Новый суд в его приложении», в которой писал, что нынешнее судебное «дело это очень и очень касается его [Толстого] и каждого русского человека» [13, с. 319]. Наиболее ярко он высказывается о суде в одном из частных писем (от 1872 г.). Первое, что волнует Л. Толстого, – это беспочвенность обвинения («молодой бык в Ясной Поляне убил пастуха, и я под следствием, под арестом»), а второе – «произвол»: «…каждый мальчик, которому лицо мое не понравится, может заставить меня сидеть на лавке перед судом, а потом в остроге» [10, с. 712]. Но Л.Н. Толстой, говоря о том, что «не может не иметь презрения к судам новым», то есть судам после реформы 1864 г., испытывает презрение к судам вообще и в корне не принимает право одного человека осуждать другого и совершать над ним (что для Толстого наиболее важно) институциализированное насилие.

При всей антипатии к судебной системе Толстой, однако, неоднократно участвовал в заседаниях Тульского окружного суда (1870 г.) в качестве присяжного заседателя. Во всех случаях Толстой высказывается о суде пренебрежительно, называя заседания «комедией суда» или «неимоверной глупостью» [16, с. 11]. Наиболее сильным потрясением для Толстого был суд над разжалованным в рядовые офицером Шабуниным в 1866 г., где писатель выступил в роли защитника: «Случай этот, – утверждал Толстой позднее, – имел на всю мою жизнь гораздо более влияния, чем все кажущиеся более важными события жизни: потеря или поправление состояния, успехи или неуспехи в литературе, даже потеря близких людей» [9, с. 208].

Л.Н. Толстой согласился на просьбу выступить защитником подсудимого – Василия Шабунина, бывшего унтер-офицера, разжалованного за регулярное пьянство в рядовые и поставленного на должность ротного писаря 65-го московского пехотного полка. Шабунин был приставлен к ротному командиру, капитану Ясевичу, требовательному и непримиримому к плохой дисциплине. Обнаружив в очередной раз Шабунина в нетрезвом состоянии, Ясевич приказал посадить рядового в карцер. На что рядовой вспылил и ударил ротного командира по лицу при нескольких свидетелях. Так как событие совершилось после первого покушения на Александра II и после нескольких подобных прецедентов в армейской среде, на доклад, прочитанный лично императору, была составлена резолюция военного министра Милютина: «Высочайше повелено судить по полевым военным законам». Приговор по военно-полевым законам того времени грозил смертной казнью. Толстой, поставленный на позицию защитника, впоследствии сожалел о том, что был вынужден «ссылаться на какие-то кем-то написанные глупые слова, называемые законами», которые он не признавал и считал подменой «вечных, общих законов, записанных не в книгах, а во всех сердцах человеческих» [9, с. 212]. Защитительная речь Толстого не спасла Шабунина – суд был проигран, после чего Л.Н. Толстой пробовал ходатайствовать через близкую к двору Александру Андреевну Толстую о помиловании Шабунина, но прошение не имело успеха. В августе Шабунин был расстрелян перед строем солдат.

Для Толстого данный случай стал импульсом для «смутного осознания той неправды, среди которой шла его жизнь» [9, с. 216]. В общепринятой правовой системе Л. Толстой, принципиальный противник смертных казней, увидел то, что противоречит человеческой логике, – противоестественность подобных юридических решений: расстрела за пощечину, расстрела в принципе как права человека убивать другого на законодательном уровне. Пословица Платона Каратаева: «Где суд, там и неправда» [7, с. 52], может быть приложена к общему взгляду Толстого на суд, законодательство и судебные ритуалы, в которых он видел извращение высшего, морального, абсолютного и над-юридического закона и произвольное замещение этого высшего закона условным, выгодным для государства сводом законов и требований, на основании которых можно «ссылать, заточать, вешать всех тех людей, которых они считают нужным ссылать, заточать, вешать» [15, с. 55]. Итогом мыслей Толстого на юридическую тему стало «Письмо студенту о праве» (1909 г.).

На письмо, полученное от студента-юриста Санкт-Петербургского университета в 1909 г., Толстой ответил развернутым письмом-памфлетом, которое можно считать итоговым высказыванием писателя по юридическому вопросу. В критике суда Л.Н. Толстой наиболее близко подходит к марксистскому пониманию судебно-правовой системы. Он утверждает, что всякий законопроект отражает интересы господствующего класса. Класс («нетрудовое сословие»), по Толстому, фабрикует «теорию права» и на основе данной теории оправдывает «дурные поступки, постоянно совершаемые людьми нерабочих сословий». «Ведь все дело очень просто, – продолжает Толстой, – есть насилующие и насилуемые, и насилующим хочется оправдать свое насилие. И вот свои распоряжения о том, как они в данном случае и в данное время намерены насиловать людей, они называют законами, разрешение же, которое они сами себе дают совершать свои насилия, и предписания насилуемым делать только то, что не запрещается им, называют правом» [15, с. 56]. В качестве примера писатель выбирает случай, когда разоренного, безграмотного мужика, ограбившего лес, осуждает человек, владеющий тысячей десятин земли, и признает виновным суде, отправляет мужика в острог, тем самым защищая интересы тех, кто владеет землей, над теми, кто земли не имеет. В романе «Воскресение» встречаются аналогичные примеры: суд над двумя рабочими, укравшими половики ценой в три рубля, осужденные на несколько лет в острог, старушка, «у которой гениальный адвокат сумел отнять имущество в пользу дельца, не имевшего на это имущество никакого права» [8, с. 28], женщина, отбившая сына-рекрута, «по понятием мужиков незаконно взятого», от «станового» [8, с. 114]. Естественные и в высшем смысле законные потребности людей на защиту, труд, пропитание, безопасность нарушаются со стороны законных в юридическом и государственном смысле постановлений. Как следствие такого отношения к суду, весьма последовательно Л. Толстой отказывается исполнять обязанности присяжного заседателя в 1883 году. В романе «Воскресение» тот же поступок Нехлюдов мотивирует словами: «Причины те, что я считаю всякий суд не только бесполезным, но и безнравственным» [8, с. 132]. Впоследствии консультант Л.Н. Толстого по юридическим вопросам Н.В. Давыдов, бывший председателем Тульского окружного суда, скажет, что произведение произвело огромное действие: «Это могила Суду или лучше сказать всей той лжи, которая в судах свила себе гнездо» [4, с. 41].

Общее негативное отношение Толстого к суду простирается и на юридический язык, и на судебный церемониал, и на самые основы, на которых основывается официальное право. Критика судебно-правовой системы ложится в художественную основу романа и выражается различными средствами. Основным приемом Толстого, как и в прежних романах, является прием остранения. Остранение не ограничивается только юридической отраслью, направляясь и на другие сферы: на тюремную, церковную, судебную, правительственную. Идео-

логическая подоснова данного приема заключается в том, чтобы показать, насколько во время судебного заседания или во время церковного ритуала форма отчуждается от содержания – как осмысленное действие превращается в действие механическое.

Во время суда над Катюшей Масловой практически никто из работников суда не заинтересован в том, какой исход примет дело: «Судьи облокачивались то на одну, то на другую ручку кресел, то на стол, то на спинку, то закрывали глаза, то открывали их и перешептывались. Один жандарм несколько раз удерживал начинающуюся судорогу зевоты» [8, с. 37]. Когда прочитывается судебная экспертиза («исследование внутренностей»), где в чудовищных подробностях описывается труп купца первой гильдии Смелькова, а зачитывающий её содержание секретарь «повышает диапазон голоса, как будто желая разогнать сон, удручающий всех присутствующих» [8, с. 76], единственная эмоциональная реакция из всей публики – это комментарий одного из присяжных заседателей, купца Баклашова, подошедшего к крупному перстню («вещественному доказательству»): «Ну и палец был, – сказал он, возвратившись на свое место. – Как огурец добрый» [8, с. 75]. Человеческие, адекватные ситуации связи между персонажами заменяются на формальные, бюрократические, а отчуждение от человеческих связей, в свою очередь, влечет за собой абсурд или то, что Толстой называл «комедией суда» после посещения сессий Тульского окружного суда.

Тем не менее большинство персонажей не верят в искренность и правоту обязанностей, которые исполняют в суде, тем самым само заседание превращается в спектакль, где каждый его участник занят иными вещами, отчуждаясь от происходящего и собственной роли в нём. Показывая, что в действительности беспокоит каждого из персонажей, Л.Н. Толстой проникает в сознание каждого из них. Например, один из членов суда, Матвей Никитич, обеспокоен «катаром желудка» и перешел на новый режим лечения и, чтобы «загадать», поможет этот режим или нет, загадывает количество шагов от входной двери до судейского кресла. Внешне Матвей Никитич включен в дело, исполняет возложенную на него обязанность, может высказать мнение по судебному процессу, но внутренне, как мы видим, отчужден от происходящих действий. Чем дальше Толстой обнажает пропасть между «формой» и «содержанием», тем больше усиливается нелепость ситуации. Товарищ прокурора Бреве после вопроса к подсудимой садится за стол и «начинает записывать что-то»: «В действительности, – пишет Толстой, – он ничего не записывал, а только обводил пером буквы своей записки», потому что «прокуроры и адвокаты это делают», то есть «после ловкого вопроса вписывают в свою речь ремарку, которая должна сокрушить противника» [8, с. 45]. Обведение букв пером, таким образом, не имеет никакого практического смысла, это только часть роли, взятой Бреве на самого себя, чистое подражание «знаменитым прокурорам».

Подобный художественный подход Л.Н. Толстой предпринимает также при критике судопроизводственной речи.

Толстой в «Письме студенту о праве», ссылаясь на Канта, утверждал, что «болтовня высших учебных заведений есть большей частью соглашение уклоняться от решения трудных вопросов, придавая словам изменчивый смысл» [15, с. 59]. Лев Николаевич в принципе испытывал недоверие к конвенциальному языку, будь то язык литературной традиции или официально-правовой дискурс. Как писатель, он долго вырабатывал путь к естественному, простому языку, в противоположность которому всякий «сложный» и «искусственный» язык, для Толстого, – подмена, обман и, следовательно, предмет критики. Основой «истинного языка», по Толстому, является простота, самоочевидность и прямота высказывания. Высказывание должно выражать истинный смысл, лежащий на поверхности, в нем не должно быть стилистических фигур и иносказаний, то есть ему надлежит быть простым, очевидным для всякого сознания. Эту «ясность и отчетливость» Толстой видит в изречениях Христа. В трактате «В чем моя вера?» писатель отмечает: «Слова эти: *не противься злу или злому,* понятые в их прямом значении, были для меня истинно ключом, открывшим мне всё. И мне стало удивительно, как мог я так навыворот понимать ясные, определенные слова. Вам сказано: зуб за зуб, а я говорю: не противься злу или злому и, что бы с тобой ни делали злые, терпи, отдавай, но не противься злу или злым. Что же может быть яснее, понятнее и несомненнее этого? И стоило мне понять эти слова просто и прямо, как они сказаны, и тотчас же во всем учении Христа, не только в Нагорной проповеди, но во всех Евангелиях, всё, что было запутано, стало понятно, что было противоречиво, стало согласно; и главное, что казалось излишне, стало необходимо» [14, с. 310]. Похожие размышления завершают роман «Воскресение». В целом, их можно свести к следующему выводу: простота и самоочевидность становится критерием истинности самого высказывания.

Судопроизводственный язык, язык современной юридической науки не удовлетворяют толстовскому требованию «ясности и простоты». В «Письме студенту о праве» Л.Н. Толстой особое внимание уделяет избыточной терминологической усложненности, свойственной юридической стилистике: «в высшей степени забавным» Толстой считает словосочетание «императивно-атрибутивный фундамент здоровой этики» [15, с. 54]. Научная усложненность в романе «Воскресение» связана со специфической узкопрофессиональной лексикой, которая сама по себе способствует отчуждению человека от высказывания. Перед заседанием председатель рассказывает присяжным об их «правах, обязанностях и ответственности»: присяжные могут «осматривать вещественные доказательства», «иметь бумагу и карандаш», «спрашивать подсудимых через председателя», а за «несоблюдение тайны совещаний и установление сношений с посторонними» присяжные понесут наказание [8, с. 34–35]. Смысл высказывания не улавливает никто: ни председатель, ни присяжные. Речь превращается в утомительное и пустое высказывание. Простые, по Л.Н. Толстому, слова заменяются функциональными («подсудимый», «посторонний», «сношения» и т. п.): живая речь подменяется мертвой. И это ощущается самим председателем: «Говоря свою речь, председатель постоянно переменял позу: то облокачивался на левую, то на правую руку, то на спинку, то на ручку кресел, то уравнивал края бумаги, то гладил разрезной нож, то ощупывал карандаш» [8, с. 34]. Председатель в то же время говорит самоочевидные истины, но они не вносят ничего нового. Его речь в данном случае («обязанность присяжных состояла в том, чтобы они судили не ложно, а справедливо» [8, с. 34]) больше напоминает язык «пред-абсурдистских» персонажей А.П. Чехова («Учитель словесности»): «Да, прекрасная погода. Теперь май, скоро будет настоящее лето. А лето не то, что зима. Зимою нужно печи топить, а летом и без печей тепло…» [18, с. 388]. За высказываниями обоих (Ипполита из «Учителя словесности» и председателя из «Воскресения») нет никакого реального содержания.

Похожий эффект «обессмысливания» высказывания вызывают речевые стереотипы, ненужные формальные подробности и судопроизводственный синтаксис. Особое внимание в данном случае заслуживает «обвинительный акт», который целиком занимает X главу первой части романа. По словам Г.А. Есакова, X глава писалась профессиональным юристом Н.В. Давыдовым, которому Л. Толстой доверил составить «обвинительный акт» самостоятельно и впоследствии вписал его в роман практически без изменений. «Обвинительный акт начинался так:

«17 января 188* года в гостинице “Мавритания” скоропостижно умер приезжий – курганский 2-й гильдии купец Ферапонт Емельянович Смельков.

Местный полицейский врач 4-го участка удостоверил, что смерть произошла от разрыва сердца, вызванного чрезмерным употреблением спиртных напитков. Тело Смелькова было предано земле.

По прошествии нескольких дней возвратившийся из Петербурга купец Тимохин, земляк и товарищ Смелькова, узнав обстоятельства, сопровождавшие кончину Смелькова, заявил подозрение в отравлении его с целью похищения бывших при нем денег» [8, с. 39] и т. д.

Наиболее яркий образец судопроизводственного стиля в данном отрывке – это формулировка *заявил подозрение в отравлении его с целью похищения бывших при нем денег*. Во-первых, в высказывании нарушается языковая сочетаемость (*заявить подозрение*), во-вторых, обнаруживается нагромождение дополнений («заявил подозрение – в отравлении – с целью похищения»), затрудняющих восприятие данного высказывания, что, в-третьих, осложняется самой синтаксической структурой: причастные и деепричастные обороты осложняются вставными конструкциями-пояснениями («купец Тимохин, земляк и товарищ Смелькова, узнав обстоятельства, сопровождавшие кончину Смелькова…»). Затрудненность высказывания делает его содержание недоступным для слушателей, не соответствует главному требованию Толстого к языку – простоте и ясности – и показывает извращение «естественного языка». Как и в случае с председателем, публика испытывает скуку, выслушивая обвинительный акт. Он читается так быстро, что голос секретаря, «неправильно выговаривавший *л* и *р*, сливается в один неперестающий, усыпительный гул» [8, с. 38]. Когда секретарь заканчивает, «все вздыхают облегченно».

Многие писатели-юристы в XX веке будут обращаться к протокольному судопроизводственному языку, чтобы по принципу контраста показать бесчеловечность судебного приговора по отношению к бесправной личности (напр., Кафка в романе «Процесс» и Л.Н. Андреев в «Рассказе о семи повешенных»). Такую функцию нередко выполняет любой идеологический, официальный язык, основанный на речевых стереотипах и сложных синтаксических конструкциях. В «Письме студенту о праве» Л.Н. Толстой утверждал, что под словом “право”, за «собранием запутанных и неясных рассуждений» скрывается «самое грубое оправдание тех насилий, которые совершаются одними людьми над другими» [15, с. 56]. Обвинительный акт, описанный в X главе, будучи подделкой под человеческий язык, закрывает «простую истину» о том, что видно всем присутствующим: Маслова не собиралась ни убивать человека, ни воровать деньги, что в итоге признают все присяжные, и, в частности, на одном из допросов признает «соумышленник» преступления – Симон Петрович Картинкин; также в ходе развертывания «обвинительного акта» будто бы упускается и тот факт, что Смельков избил Маслову и в качестве «утешения» подарил ей «бриллиантовый перстень», что ни в ком не вызывает человеческого участия. Секретарь читает протокол как секретарь, а не человек, способный к состраданию, как и председатель, и судьи слушают протокол как «судьи» и «председатели», исчезая за той судебной ролью, которую они играют. Исключение составляют Нехлюдов и старый артельщик, который на все вопросы «отвечает в смысле оправдания», что «все лучше пожалеть»: «Мы сами не святые», – говорит артельщик [8, с. 86], переводя на простой язык строку из «Евангелия от Иоанна» (8:7): «Кто из вас без греха, первый брось в нее камень». Сопоставляя обе ситуации – новозаветную и современную – Л.Н. Толстой показывает трагическое расхождение между судебно-правовой си-

туацией и ситуацией евангельской, отклонение первой от второй. Особое значение в данной антитезе имеет обряд присяги «над Евангелием, в котором прямо запрещена присяга» [8, с. 33]: она вводится в тексте специально, чтобы акцентировать извращение исконного нравственного закона в светском суде.

Значимой деталью является и то, что в суде над Катюшей Масловой последнее значение приобретает бюрократическая формальность. Ситуация становится отражением всеобщей безучастности к судьбе обвиняемых. Для присяжных перед тем как отправить их в совещательную комнату, был приготовлен «вопросный лист», содержащий несколько параграфов:

«1. Виновен ли крестьянин села Борков, Крапивенского уезда Симон Петров Картинкин, тридцати трех лет, в том, что 17-го января 188* года в городе N., замыслив лишить жизни купца Смелькова с целью ограбления его, по соглашению с другими лицами, дал ему в коньяке яду, отчего и последовала смерть Смелькова, и похитил у него деньгами около двух тысяч пятисот рублей и брильянтовый перстень?

2. Виновна ли в преступлении, описанном в первом вопросе, мещанка Евфимия Иванова Бочкова, сорока трех лет?

3. Виновна ли в преступлении, описанном в первом вопросе, мещанка Екатерина Михайлова Маслова, двадцати семи лет?» [8, с. 85] и т. д.

На каждый из пунктов присяжные должны были составить ответ. На первый вопрос о виновности Картинкина присяжные ответили «Да, виновен», на второй – «Нет, не виновна», так как «не было явных доказательств ее участия в отравлении» [8, с. 86]. На третий вопрос по обвинению Екатерины Масловой было написано: «Да, виновна, но без умысла ограбления» [8, с. 88], и эта окончательная формулировка была зафиксирована в вопросном листе: «Все так устали, так запутались в спорах, что никто не догадался прибавить к ответу: да, но без намерения лишить жизни». Председатель, получив вопросный лист, удивляется тому, что «присяжные, оговорив первое условие: «Без умысла ограбления», не оговорили второго: «Без намерения лишить жизни». Выходило, по решению присяжных, что Маслова «не воровала, не грабила, а вместе с тем отравила человека без всякой видимой цели» [8, с. 89]. Суд за умышленное убийство означал ссылку на каторжные работы в качестве наказания. Один из членов суда предлагает «отменить решение присяжных» по «818 статье» (применяемой в том случае, если «суд найдет обвинение несправедливым»), но другой, «сердитый член суда», обеспокоенный большим количеством оправдательных приговоров и слишком «либеральной» репутацией суда, выступает против применения 818 статьи [8, с. 89]. За нежеланием бороться и тратить время в полемике председатель одобрят решение последнего. Таким образом, формулировка *«Да, виновна, но без умысла ограбления»* – бюрократическая инерция и система («Жаль, но что же делать», – говорит председатель) – побеждает, а Екатерину Маслову приговаривают к каторжным работам.

В данном случае Л.Н. Толстой концентрирует внимание на бюрократизации судебного процесса, во-первых, власти документа над частным лицом, во-вторых, нежелании многих из участников относиться к судебному процессу неформально, впутываться в него, тратить силы: председатель спешит на свидание к гувернантке, как и другие члены суда хотят только поскорее освободиться от утомительных обязанностей. Важно также и то, что, по сути, не реальная вина, не реальная причина становится основанием для наказания, а неверная формулировка, неверно заполненная строка на вопросном листе, что в очередной раз, по Л.Н. Толстому, указывает на власть искусственного и условного языка над судьбой отдельного человека. Следствие данной ошибки описывается в последующих частях романа – дороге Нехлюдова и Масловой по этапу в Сибирь, пребывание в тюрьмах, «пропитанных запахом испражнений, дегтя и гнили» [8, с. 8], в той жизненной реальности, которая непредставима для председателя и членов суда, равнодушных к обвиняемой.

Таким образом, в романе Толстого подлинная драма разыгрывается на контрасте между «живым» и «мертвым»: языком «мертвых» судопроизводственных формул и параллельным описанием мучительного раскаяния, душевной вовлеченности Нехлюдова в судебный процесс. Толстой уподобляет Нехлюдова щенку, «которого хозяин, взяв за шиворот, тычет носом в ту гадость, которую он сделал» [8, с. 83], а под метафорой «хозяина», конечно, подразумевает Бога – регулятивное чувство в душе Нехлюдова. Внутренний переворот противопоставляется всеобщей безучастности к судебному процессу.

В отличие от многих авторов, обращавшихся к той же теме, Л.Н. Толстой тщательно воспроизводит судебную процедуру со всеми допросами, обвинительными актами, закрытыми совещаниями, медицинскими экспертизами, наконец, с присягой, которую дают заседатели перед образом: именно присяга и показывает дистанцию между Евангелием «подлинным» (внутренним, нравственным) и «неподлинным» (церковным, официальным). Тем самым роль судебного заседания состоит в том, чтобы показать расхождение, во-первых, между «судебной процедурой» и реальной внутренней жизнью, во-вторых, между законом государственным и вечным. Данная антитеза содержится в самом языке судебной процедуры: протокольном, нейтральном стиле, перегруженном терминами и пояснительными конструкциями. Язык утрачивает естественное начало. В конечном счете суд становится местом, где наиболее наглядно проявляется утрата человеческого в человеке. А это и составляет, по Л.Н. Толстому, лицо современной ему эпохи.

Библиографический список

1. Андреева В.Г. Проблема власти в романе Л.Н. Толстого «Воскресение». *Новый филологический вестник.* 2020; № 4: 96–112.
2. Бабаев Э.Г. Судьба «Воскресения». Первые отклики газетной и журнальной критики в России. *Роман Л.Н. Толстого «Воскресение». Историко-функциональное исследование.* Москва: Наука, 1991.
3. Бахтин М.М. *Собрание сочинений:* в 7 т. Москва: Русское слово, 2000; Т. 2.
4. Есаков Г.А. *Роман Л.Н. Толстого «Воскресение»: историко-правовая реконструкция.* Москва: Проспект, 2023.
5. Молнар А. Поэтическая образность в романе Л. Толстого «Воскресение». *Вопросы литературы.* 2024; № 2: 79–101.
6. Солод В.Ю. *Обойтись без Бога. Лев Толстой с точки зрения российского права.* Москва: У Никитских ворот, 2021.
7. Толстой Л.Н. Война и мир. *Собрание сочинений:* в 22 т. Москва: Художественная литература, 1980; Т. 6.
8. Толстой Л.Н. Воскресение. *Собрание сочинений:* в 22 т. Москва: Художественная литература, 1983; Т. 13.
9. Толстой Л.Н. Воспоминания о суде над солдатом. *Собрание сочинений:* в 22 т. Москва: Художественная литература, 1984; Т. 17.
10. Толстой Л.Н. Письма. *Собрание сочинений:* в 22 т. Москва: Художественная литература, 1984; Т. 18.
11. Толстой Л.Н. *Дневники. 1847–1894. Собрание сочинений:* в 22 т. Москва: Художественная литература, 1984; Т. 21.
12. Толстой Л.Н. Дневники. 1895–1910. *Собрание сочинений:* в 22 т. Москва: Художественная литература, 1985; Т. 22.
13. Толстой Л.Н. *Полное собрание сочинений:* в 90 т. Москва: ГИХЛ, 1936; Т. 17.
14. Толстой Л.Н. В чем моя вера? *Полное собрание сочинений:* в 90 т. Москва: ГИХЛ, 1957; Т. 23.
15. Толстой Л.Н. Письмо студенту о праве. *Полное собрание сочинений:* в 90 т. Москва: ГИХЛ, 1936; Т. 38.
16. Толстой Л.Н. *Полное собрание сочинений:* в 90 т. Москва: ГИХЛ, 1953; Т. 53.
17. Толстой Л.Н. *Полное собрание сочинений:* в 90 т. Москва: ГИХЛ, 1935; Т. 59.
18. Чехов А.П. *Собрание сочинений:* в 12 т. Москва: Художественная литература, 1962; Т. 7.

References

1. Andreeva V.G. Problema vlasti v romane L.N. Tolstogo «Voskresenie». *Novyj filologicheskij vestnik.* 2020; № 4: 96-112.
2. Babaev `E.G. Sud'ba «Voskreseniya». Pervye otkliki gazetnoj i zhurnal'noj kritiki v Rossii. *Roman L.N. Tolstogo «Voskresenie». Istoriko-funkcional'noe issledovanie.* Moskva: Nauka, 1991.
3. Bahtin M.M. *Sobranie sochinenij:* v 7 t. Moskva: Russkoe slovo, 2000; T. 2.
4. Esakov G.A. *Roman L.N. Tolstogo «Voskresenie»: istoriko-pravovaya rekonstrukciya.* Moskva: Prospekt, 2023.
5. Molnar A. Po`eticheskaya obraznost' v romane L. Tolstogo «Voskresenie». *Voprosy literatury.* 2024; № 2: 79-101.
6. Solod V.Yu. *Obojtis' bez Boga. Lev Tolstoj s tochki zreniya rossijskogo prava.* Moskva: U Nikitskih vorot, 2021.
7. Tolstoj L.N. Vojna i mir. *Sobranie sochinenij:* v 22 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1980; T. 6.
8. Tolstoj L.N. Voskresenie. *Sobranie sochinenij:* v 22 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1983; T. 13.
9. Tolstoj L.N. Vospominaniya o sude nad soldatom. *Sobranie sochinenij:* v 22 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1984; T. 17.
10. Tolstoj L.N. Pis'ma. *Sobranie sochinenij:* v 22 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1984; T. 18.
11. Tolstoj L.N. *Dnevniki. 1847-1894. Sobranie sochinenij:* v 22 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1984; T. 21.
12. Tolstoj L.N. Dnevniki. 1895-1910. *Sobranie sochinenij:* v 22 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1985; T. 22.
13. Tolstoj L.N. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 90 t. Moskva: GIHL, 1936; T. 17.
14. Tolstoj L.N. V chem moya vera? *Polnoe sobranie sochinenij:* v 90 t. Moskva: GIHL, 1957; T. 23.
15. Tolstoj L.N. Pis'mo studentu o prave. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 90 t. Moskva: GIHL, 1936; T. 38.
16. Tolstoj L.N. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 90 t. Moskva: GIHL, 1953; T. 53.
17. Tolstoj L.N. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 90 t. Moskva: GIHL, 1935; T. 59.
18. Chehov A.P. *Sobranie sochinenij:* v 12 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1962; T. 7.

Статья поступила в редакцию 16.07.26

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-381-384

Mussaui-Ulianishcheva E.V., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities and Social Sciences, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia), https://orcid.org/0000-0001-5470-7712, E-mail: catalina37@yandex.ru*
Levanova N.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of General and Theoretical Physics, Togliatti State University (Togliatti, Russia), https://orcid.org/0000-0002-5643-0793, E-mail: lewanowa.natalya@yandex.ru*
Denisova D.A., *Cand. of Sciences (Engineering), Senior Lecturer, Department of Information Technologies, Artificial Intelligence and Social Technologies of Digital Society, Russian State Social University (Moscow, Russia), https://orcid.org/0000-0002-3759-4557, E-mail: Dina_D_05@mail.ru*

LEXICAL-SYNTACTIC AND DISCOURSE FEATURES OF AI-GENERATED SCIENTIFIC TEXTS. Generative language models are becoming increasingly convincing, and distinguishing between "machine" and "human" academic style is becoming challenging – especially in Russian-language sociology. The authors compare 15 man-made annotations and 45 annotations, generated by three neural networks on the same topics. The goal was to find lexical, syntactic, and discourse markers that distinguish human text from model text. The method combines qualitative analysis, frequency counting, the χ^2 test for categorical features, and descriptive statistics for quantitative features. The result: AI-generated texts more frequently use transitional and frame formulae, more impersonal constructions, a more rigid composition, less variability in sentence length, and lower TTR and MTLD scores. According to our data, it is impossible to reliably identify "machine" text based on a single feature – only a combination of markers works. Practical value – in teaching academic writing, editorial and expert practice in evaluating texts created with the participation of AI.
Keywords: **academic discourse, artificial intelligence, linguistic markers, scientific abstract, machine text generation**

Е.В. Муссауи-Ульянищева*, канд. ист. наук, доц., Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: catalina37@yandex.ru*
Н.Г. Леванова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет», г. Тольятти, E-mail: lewanowa.natalya@yandex.ru*
Д.А. Денисова*, канд. техн. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, E-mail: Dina_D_05@mail.ru*

ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ И ДИСКУРСИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИИ-ГЕНЕРАЦИИ В НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ

Генеративные языковые модели пишут все убедительнее, и различить «машинный» и «человеческий» академический стиль становится непросто, особенно в русскоязычной социологии. Мы сопоставили 15 авторских аннотаций и 45 аннотаций, сгенерированных тремя нейросетями по тем же темам. Задача – найти лексико-синтаксические и дискурсивные маркеры, по которым текст человека отличим от текста модели. Методика сочетает качественный анализ, подсчет частот, критерий χ^2 для категориальных признаков и описательную статистику для количественных. Результат: ИИ-тексты чаще используют переходные и рамочные формулы, больше безличных конструкций, более жесткую композицию, меньшую вариативность длины предложения и более низкие показатели TTR и MTLD. По нашим данным, надежно опознать «машинный» текст по одному признаку нельзя – работает только совокупность маркеров. Практическая ценность – в преподавании академического письма, редакционной и экспертной практике при оценке текстов, созданных с участием ИИ.
Ключевые слова: **академический дискурс, искусственный интеллект, лингвистические маркеры, научная аннотация, машинная генерация текста**

Распространение генеративных языковых моделей заметно изменило практики академического письма – и не только в студенческой среде, но и в исследовательской. Тексты, создаваемые LLM, становятся все более грамматически корректными, композиционно стройными и внешне убедительными, что усложняет различение между авторским и машинно-сгенерированным письмом [1]. Международные исследования показывают: даже подготовленные рецензенты не всегда надежно отличают AI-сгенерированные аннотации от подлинных. В эксперименте Gao et al. [1] рецензенты правильно распознали 68% сгенерированных аннотаций – цифра, которая на первый взгляд внушает оптимизм, но при этом ошибочно приняли за искусственные 14% оригинальных текстов. Аналогичная картина фиксируется и в отраслевых исследованиях: в акушерстве и гинекологии рецензенты также оказывались не всегда способны надежно опознать AI-сгенерированные абстракты [2], а сопоставление по критериям качества, корректности и сходства с оригиналом подтверждает, что различия между машинным и человеческим текстом носят системный, а не случайный характер [3]. Отдельная линия работ переносит акцент с содержательной оценки на измеримые параметры стиля: сопоставление читаемости и стилевых характеристик машинных и человеческих академических рефератов также показывает системно более низкую синтаксическую вариативность у сгенерированных текстов [4]. Внешняя связность и формальная грамотность уже не могут рассматриваться как достаточные признаки человеческого авторства, и с этим фактом приходится считаться.

В русскоязычном академическом дискурсе проблема распознавания AI-текста только формируется как самостоятельное направление. Отечественные работы уже фиксируют определенные признаки сгенерированного текста – повышенную формульность, безличность, композиционную предсказуемость, ослабление авторской позиции, тенденцию к риторической обобщенности, однако корпусные описания на материале конкретных дисциплин остаются немногочисленными [5; 6]. Социология здесь особенно показательна: аннотация в этой дисциплине держится на стандарте, но при этом требует четко назвать проблему, эмпирическую базу и аналитическую позицию исследователя. Такое сочетание стандарта и содержательной конкретики делает социологический материал удобным полигоном для анализа различий между «машинным» и «человеческим» стилем. Все сказанное выше определяет актуальность представленной работы.

Цель исследования – выявить лексико-синтаксические и дискурсивные маркеры, по которым в русскоязычных социологических аннотациях различаются тексты, написанные человеком, и тексты, сгенерированные большими языковыми моделями.

Задачи:

– выделить набор интерпретируемых лингвистических маркеров;
– сопоставить частоты категориальных признаков в обеих группах текстов;
– описать качественные различия между «человеческими» и ИИ-генерированными аннотациями на уровне типичных фрагментов.

Методы исследования: смешанный дизайн, основанный на качественном лингвистическом анализе и корпусном сопоставлении, подсчете частот, критерии χ^2 для категориальных признаков и описательной статистике для количественных параметров текста. Этот выбор неслучаен: в работах последних лет по метадискурсивным и стилометрическим различиям человеческого и ИИ-текста интерпретируемость признаков прямо называется преимуществом перед непрозрачными автоматическими детекторами [7].

Новизна исследования заключается в том, что в центре внимания находятся русскоязычные аннотации как жанрово однородный материал, а анализ строится не на «черном ящике» готового детектора, а на интерпретируемом наборе лексико-синтаксических и дискурсивных признаков. Такой интерпретируемый путь описания представляется предпочтительным и на фоне более технологичных решений: даже архитектуры детекции, построенные на анализе внутренних представлений языковой модели, сегодня специально проектируются так, чтобы объяснять принятое решение, а не просто классифицировать текст [8]. Отдельная линия работ подходит к той же проблеме статистически, через предсказуемость токена, а не через метадискурс [9; 10]. В отличие от многих существующих работ, ориентированных на англоязычные абстракты и автоматическую классификацию, данная статья предлагает модельное описание различий на материале русскоязычного академического дискурса [1; 5; 7].

Теоретическая значимость состоит в уточнении того, как трансформируется русскоязычный академический дискурс под давлением генеративного ИИ, и в конкретизации языковых черт, которые позволяют говорить о «машинном» тексте как об особом типе академического высказывания [5].

Практическая значимость связана с использованием найденных маркеров в преподавании академического письма, в редакционной и рецензионной практике, а также при экспертной оценке студенческих и исследовательских текстов, созданных с участием ИИ [1; 7].

Материал исследования – модельный параллельный корпус русскоязычных аннотаций к социологическим статьям. В первую группу были включены 15 авторских аннотаций к оригинальным эмпирическим исследованиям по социологии, опубликованным в открытом доступе на русском языке. При отборе учитывались следующие критерии: принадлежность текста к социологическому дискурсу, наличие развернутой аннотации, отражающей цель, методы, результаты и выводы, отсутствие признаков обзорного или учебно-методического жанра. Такой отбор позволял обеспечить относительную однородность материала по жанру и

Таблица 1

Результаты сравнения категориальных маркеров по критерию χ^2

Маркер	Тексты, написанные человеком	AI-тексты	χ^2	p	Интерпретация
Метадискурсивные клише	Реже, более вариативно	Чаще, повторяются в сходных позициях	6,21	< 0,05	У AI выше степень шаблонной связности
Безличные конструкции	Используются умеренно	Используются часто	7,04	< 0,01	У AI выше формальная отстраненность
Формулы выводности	Более разнообразны	Более стандартизированы	5,87	< 0,05	У AI сильнее клишированность выводов
Композиционная симметрия	Менее строгая	Более строгая и повторяемая	8,16	< 0,01	У AI выше структурная предсказуемость

коммуникативной функции текста – условие, без которого сравнение стилевых признаков теряло бы смысл: сопоставлять формульность обзорной статьи и эмпирической заметки было бы попросту некорректно.

Для каждого авторского текста были сгенерированы по три AI-версии на основе одного и того же тематического профиля – названия статьи, ключевых слов и краткого описания исследовательской темы. В результате машинная подвыборка составила 45 аннотаций. Использование парного дизайна позволяет снизить влияние тематического фактора и сосредоточить сопоставление на различиях стиля и текстовой организации, что соответствует логике современных сравнительных исследований [1; 7]. На наш взгляд, именно парность – ключевое методическое решение всей работы: без нее любое различие между группами можно было бы списать на разницу тем, а не на разницу авторства.

В качестве единиц анализа рассматривались слова, устойчивые словосочетания, предложения и аннотация как целостный текст. Для сопоставления были выделены шесть групп маркеров: метадискурсивные клише; безличные и обобщенные конструкции; формулы выводности; композиционная симметрия аннотации; вариативность длины предложений; лексическое разнообразие.

К метадискурсивным клише относились конструкции типа «таким образом», «следует отметить», «в рамках данного исследования», «важно подчеркнуть». К безличным и обобщенным конструкциям – обороты «можно сделать вывод», «представляется возможным», «выявлено», «полученные данные свидетельствуют». Формулы выводности выделялись как устойчивые синтаксико-риторические блоки, организующие завершающую часть аннотации. Композиционная симметрия определялась как наличие явно выраженной последовательности «актуальность – цель – методы – результаты – вывод» в близких формулировках. Основанием для выбора этих признаков послужили исследования русскоязычного генерированного академического текста и работы по метадискурсивному профилю ИИ-аннотаций [5; 7].

Количественный этап анализа включал две процедуры. Для категориальных признаков – наличия или отсутствия метадискурсивных клише, безличных конструкций, формул выводности и композиционной симметрии – применялся критерий согласия Пирсона χ^2. Этот критерий позволяет сравнивать частоты появления языковых явлений в двух выборках, и здесь он подошел лучше любой альтернативы: выборки небольшие, признаки бинарные, и параметрические тесты просто не дали бы устойчивого результата. Для количественных показателей – вариативности длины предложений и уровня лексического разнообразия – использовалась описательная статистика: сопоставлялись средние значения, относительные частоты, общий характер распределения. При этом мы отдавали себе отчет в известном методическом ограничении: простые показатели лексического разнообразия чувствительны к длине текста, и валидационные исследования рекомендуют учитывать этот эффект отдельно [11] – именно поэтому сопоставление проводилось на аннотациях сопоставимого объема.

Дополнительно к четырем категориальным маркерам мы посчитали четыре количественных показателя: среднюю длину предложения, коэффициент вариативности длины предложения, TTR (type-token ratio) и индекс MTLD (Measure of Textual Lexical Diversity). Решение добавить эти метрики продиктовано тем, что синтаксическая вариативность и лексическое разнообразие уже показали себя как рабочие диагностические признаки в исследованиях человеческих и ИИ-сгенерированных текстов [4; 11]. TTR считался как отношение числа уникальных словоформ к общему числу слов в тексте; MTLD – более устойчивый к длине фрагмента показатель лексического разнообразия [11]. Среднюю длину предложения брали как среднее число слов на предложение, а коэффициент вариативности – как отношение стандартного отклонения к среднему. Порог статистической значимости для категориальных различий – $p < 0,05$.

На качественном этапе мы сопоставляли типичные фрагменты двух групп текстов: как заявлена исследовательская проблема, как описан метод, насколько конкретен результат, как построен вывод. При сравнении фрагментов группы «человек» и группы «ИИ» обнаружилось то, что изначально не закладывалось в дизайн исследования как отдельный параметр, – систематическая разница в готовности автора называть конкретные цифры выборки и годы сбора данных. Количественный анализ без качественного здесь дал бы неполную картину: отдельный признак сам по себе не гарантирует надежной атрибуции текста, а вот совокупность маркеров такой профиль уже описывает [1; 7].

При сравнении человеческих и ИИ-сгенерированных аннотаций основные различия обнаружились в трех местах: степень формульности, синтаксическая выровненность и то, как в целом строится академическое высказывание. В машинной группе чаще встречаются стандартные переходные формулы, безличные конструкции, шаблонные выводные блоки. У человеческих текстов заметно шире лексика, синтаксические модели чередуются свободнее, а привязка к конкретной исследовательской ситуации точнее. По нашим данным, это в целом согласуется с тем, что уже описано в литературе: ИИ-аннотации получаются более структурно организованными, но при этом теряют авторскую позицию и содержательную конкретику [1; 7].

Как видно из данных в табл. 1, наиболее надежно статистически различаются именно те признаки, которые связаны с организацией высказывания в целом, а не с отдельными словами. ИИ-аннотации заметно чаще включают переходные сигналы, рамочные формулы и безличные конструкции, тогда как человеческие тексты в большей степени допускают вариативность и менее жестко следуют повторяемому композиционному шаблону. Это согласуется с результатами исследований метадискурса, где ИИ-генерациям приписывают избыток интерактивных маркеров и более слабое проявление авторской позиции [7].

Наиболее заметный эффект – по значению χ^2 – наблюдается в сфере композиционной симметрии (8,16) и безличных конструкций (7,04). Иначе говоря, «машинность» проявляется не в отдельных словах, а в самом способе выстраивания текста: он становится предсказуемее, глаже, менее чувствительным к конкретной исследовательской ситуации. В человеческих аннотациях чаще встречаются локальные отклонения от шаблона. Это не нарушение академической нормы – скорее, признак большей гибкости риторической организации. Похожий паттерн, кстати, фиксируется и в чисто статистических детекторах, не связанных с метадискурсом напрямую: методы, опирающиеся на распределение вероятностей токенов, тоже показывают, что машинный текст занимает более узкую, предсказуемую область вероятностного пространства [9; 10]. Для нашего материала это означает, что композиционная симметрия и статистическая предсказуемость, судя по всему, – проявления одного и того же более общего механизма, а не двух независимых свойств машинной генерации.

Эти наблюдения подтверждаются и на конкретных цифрах (табл. 2). Средняя длина предложения у людей – 19,8 слова, у ИИ – 17,1: разница скромная, но направление то же, что и в качественном наблюдении. Заметнее коэффициент вариативности длины предложения – 0,34 против 0,21: человеческие аннотации значительно более неровные по ритму, тогда как ИИ держит предложения примерно одной длины. Похожая картина и с лексикой: TTR – 0,74 против 0,68, MTLD – 78,6 против 64,2. MTLD здесь показательнее TTR, поскольку меньше зависит от длины фрагмента [11]. И χ^2-анализ, и эти четыре метрики указывают в одну сторону: пониженная вариативность у AI-текста – не случайность, а устойчивый эффект, заметный сразу на нескольких независимых уровнях языка.»

В машинной группе предложения в среднем более синтаксически выровнены: чередование коротких и длинных конструкций выражено слабее, чем в

Таблица 2

Количественные показатели человеческих и AI-аннотаций

Показатель	Тексты, написанные человеком	AI-тексты	Интерпретация
Средняя длина предложения	19,8 слова	17,1 слова	В человеческих текстах предложения немного длиннее
Коэффициент вариативности длины предложения	0,34	0,21	Человеческие тексты более синтаксически неровные
TTR	0,74	0,68	В человеческих текстах выше лексическое разнообразие
MTLD	78,6	64,2	Человеческие тексты демонстрируют более устойчивое разнообразие словаря

Таблица 3

Примеры типичных фрагментов человеческих
и AI-сгенерированных аннотаций

Тип различия	Фрагмент, написанный человеком	ИИ-фрагмент	Комментарий
Постановка проблемы	«В статье анализируются различия в стратегиях занятости молодых специалистов в малых городах России на материале полуструктурированных интервью»	«В рамках данного исследования рассматриваются актуальные вопросы занятости молодых специалистов в современных социальных условиях»	Человеческий текст сразу задает объект, материал и контекст, ИИ использует более общую и безопасную формулу
Обозначение метода	«Эмпирическую основу составили 24 интервью с выпускниками региональных вузов, проведенные в 2021–2022 гг.»	«В исследовании использовались современные методы социологического анализа, позволившие получить релевантные результаты»	В человеческом фрагменте метод конкретизирован, ИИ заменяет его универсальной формулой
Представление результата	«Выявлено, что стратегия отложенной мобильности чаще встречается у респондентов с нестабильной занятостью и низким уровнем локальной привязанности»	«Результаты исследования показали наличие значимых различий в стратегиях поведения исследуемых групп»	ИИ формально воспроизводит научный вывод, но делает его менее содержательно насыщенным
Формула вывода	«Полученные данные позволяют уточнить представления о связи профессиональной мобильности и территориальной идентичности»	«Таким образом, полученные результаты подтверждают важность дальнейшего изучения данной проблемы»	Человеческий вывод связан с предметом исследования, ИИ-вывод легко переносим на другую тему
Авторская позиция	«Представляется важным учитывать, что выявленные различия зависят не только от возраста респондентов, но и от локального рынка труда»	«Следует отметить, что данная проблема имеет важное значение в контексте современных социальных процессов»	В человеческом тексте хеджирование сочетается с аналитической конкретикой, у ИИ доминирует риторическая общность

человеческих текстах (табл. 3). Лексическое разнообразие оказывается ниже: AI-аннотации чаще повторяют базовые номинации темы и реже варьируют терминологию. По нашему мнению, эта тенденция вполне закономерна и не требует особого объяснения: генеративная модель обучена на распределении вероятностей и статистически тяготеет к наиболее ожидаемому слову, а не к разнообразию. Такая тенденция согласуется с наблюдениями о более низкой вариативности и большей предсказуемости AI-письма [4].

Представленные примеры подтверждает статистику, и здесь разница видна невооруженным глазом.

В постановке проблемы человеческий текст сразу называет объект: «стратегии занятости молодых специалистов в малых городах России», плюс метод – полуструктурированные интервью. AI ограничивается общей формулой «актуальные вопросы занятости… в современных социальных условиях» – ни города, ни группы респондентов, ни метода. Это не случайность: обобщенная формулировка безопаснее для модели, которая не привязана к конкретному эмпирическому материалу.

Похожая картина в описании метода. У человека – цифры: «24 интервью с выпускниками региональных вузов, 2021–2022 гг.». ИИ-модель пишет «современные методы социологического анализа» – фраза, которая подошла бы почти любому исследованию на любую тему.

В представлении результата разница тоньше, но она есть. Человеческий текст называет конкретную находку – связь между отложенной мобильностью, нестабильной занятостью и низкой локальной привязанностью. ИИ ограничивается «наличием значимых различий в стратегиях поведения групп» – утверждение формально верное, но, по сути, пустое: из него не понятно, что именно нашли.

Формула вывода показательна методологически: у человека вывод логически привязан к предмету исследования («связь профессиональной мобильности и территориальной идентичности»), тогда как ИИ-формула («важность дальнейшего изучения проблемы») подошла бы к любой другой теме без единой правки. Это, пожалуй, самый переносимый шаблон из всей таблицы.

Авторская позиция – единственное место, где обе группы используют оговорку, но по-разному. У человека она конкретна: «представляется важным учитывать, что различия зависят не только от возраста, но и от локального рынка труда». У ИИ – общее место: «следует отметить, что проблема имеет важное значение». Обе фразы формально осторожны, но только одна из них на самом деле что-то утверждает.

По нашему мнению, именно эта пара – авторская позиция – лучше всего показывает разницу между «машинным» и «человеческим» академическим стилем: не в наборе слов, а в том, есть ли за смягчением категоричности содержательное решение или только искусственная обтекаемость.

Обобщая результаты количественного и качественного анализа, можно отметить, что выявленные признаки обладают разной диагностической силой. Одни из них указывают преимущественно на формульность и композиционную предсказуемость текста, другие – на снижение синтаксической или лексической вариативности. При этом ни один маркер не может рассматриваться как само-

Таблица 4

Диагностическая значимость лингвистических маркеров
AI-сгенерированного академического текста

Маркер	Что показывает	Диагностическая значимость	Ограничение
Метадискурсивные клише	Повышенную формульность связности и повторяемость переходных конструкций	Средняя; возрастает при повторении клише в сходных позициях текста	Клише являются нормой академического стиля и сами по себе не доказывают машинное происхождение текста
Безличные конструкции	Формальную отстраненность и ослабление выраженной авторской позиции	Средняя	Безличность характерна для русского научного стиля, поэтому важна не сама конструкция, а ее избыточная концентрация
Формулы выводности	Стандартизацию заключительных фрагментов аннотации	Средняя/высокая при сочетании с другими признаками	В кратком жанре аннотации выводные формулы часто обусловлены жанровой нормой
Композиционная симметрия	Предсказуемое следование схеме «актуальность – цель – методы – результаты – вывод»	Высокая	Строгая композиция может быть результатом редакционных требований журнала
Низкая вариативность длины предложения	Синтаксическую выровненность и слабое чередование коротких и развернутых конструкций	Средняя	Требует количественной проверки на сопоставимых по объему текстах
Сниженные TTR и MTLD	Более низкое лексическое разнообразие	Средняя	Показатели зависят от объема текста, темы и терминологической насыщенности
Недостаточная конкретизация эмпирической базы	Ослабление связи текста с реальной исследовательской процедурой	Высокая	Возможна и в человеческих текстах низкого качества
Риторическая обобщенность	Преобладание общих формул над конкретными результатами исследования	Высокая при сочетании с формульностью и композиционной симметрией	Не является надежным признаком без анализа содержания и жанрового контекста

стоятельное основание для атрибуции текста как AI-сгенерированного. Его значимость проявляется только в сочетании с другими признаками, что отражено в табл. 4.

Следовательно, наибольшую диагностическую ценность имеют не отдельные языковые единицы, а устойчивые сочетания признаков: композиционная симметрия, избыточная формульность, сниженная вариативность предложений и недостаточная конкретизация эмпирической базы. Именно такая совокупность позволяет говорить не о механическом «обнаружении» AI-текста, а об экспертном описании вероятностного профиля машинно-сгенерированного академического высказывания.

Практическое применение выявленных маркеров

На основании проведенного анализа можно предложить предварительную экспертную схему оценки академического текста. На первом этапе фиксируются поверхностные признаки: повторяемость рамочных формул, частота безличных конструкций, наличие стандартного перехода от актуальности к цели, методам и результатам. На втором этапе оценивается синтаксическая вариативность: чередование коротких и развернутых предложений, наличие осложненных конструкций, степень однотипности финальных выводов. На третьем этапе анализируется содержательная конкретизация: указаны ли эмпирическая база, временные рамки, параметры выборки, исследовательская позиция автора. Текст не должен квалифицироваться как AI-сгенерированный на основании одного признака; диагностическое значение имеет только сочетание формульности, композиционной предсказуемости и сниженной лексико-синтаксической вариативности.

Также отметим, что языковые модели меняются быстрее, чем успевает устояться набор диагностических маркеров: то, что сегодня отличает ИИ-текст от человеческого, через год – два может перестать работать просто потому, что новая версия модели пишет иначе. Есть и вопрос стилизации – маркеры, которые мы описали, работают против «наивной» генерации, без специальной установки писать по-человечески. При целенаправленном промпте («пиши менее формально», «избегай клише») часть эффектов, вероятно, ослабнет или исчезнет. В нашем корпусе такой инструкции не было, и мы не варьировали формулировку задания систематически, а значит, сама зависимость результата от промпта остается неконтролируемой переменной. Отдельная оговорка касается перекрытия: опытные авторы-социологи тоже нередко пишут по шаблону, особенно в жанре аннотации, где конвенция и так предполагает высокую формульность. Поэтому найденные различия стоит читать как групповой профиль, а не как безошибочный признак для отдельно взятого текста.

Проведенный анализ показывает, что русскоязычные социологические аннотации, сгенерированные большими языковыми моделями, могут быть описаны через совокупность устойчивых лексико-синтаксических и дискурсивных признаков. Наиболее значимыми среди них являются повышенная частота метадискурсивных клише, безличных конструкций, шаблонных формул выводности и композиционной симметрии.

Человеческие тексты в большей степени характеризуются содержательной конкретизацией, вариативностью синтаксических решений и менее жесткой композиционной организацией. В результате исследования мы пришли к выводу, что «машинный» академический стиль правильнее рассматривать не как набор случайных отклонений, а как особый тип речевой стандартизации, ориентированный на формальную связность и структурную предсказуемость. Задача сопоставить частоты категориальных признаков в обеих группах текстов изначально ориентировала нас прежде всего на лексический уровень – однако итог оказался иным, и это стало неожиданным результатом всего исследования: как показал качественный анализ, куда более информативным индикатором оказалась именно композиционная организация текста, а не отдельные словоформы.

Наиболее надежным основанием различения человеческих и ИИ-текстов остается не отдельный маркер, а совокупность взаимосвязанных признаков, интерпретируемых в пределах конкретного жанра. Для русскоязычного социологического дискурса это особенно важно: «машинность» проявляется не только на уровне слов и конструкций, но и на уровне общей логики академического высказывания.

Перспективы дальнейшей работы связаны с переходом от модельного корпуса к реально размеченному массиву социологических текстов и с проверкой устойчивости выделенных маркеров на более широком материале, в том числе на текстах, прошедших частичную человеческую правку после генерации, что, на наш взгляд, представляет собой отдельную и куда более сложную исследовательскую задачу.

Библиографический список

1. Gao C.A., Howard F.M., Markov N.S., Dyer E.C., Ramesh S., Luo Y., Pearson A.T. Comparing scientific abstracts generated by ChatGPT to real abstracts with detectors and blinded human reviewers. *npj Digital Medicine*. 2023; Vol. 6: 75. DOI: 10.1038/s41746-023-00819-6.
2. Pan E.T., Florian-Rodriguez M. Human vs machine: identifying ChatGPT-generated abstracts in gynecology and urogynecology. *American Journal of Obstetrics & Gynecology.* 2024; Vol. 231, № 2: 276.e1–276.e10. DOI: 10.1016/j.ajog.2024.04.045.
3. Cheng S.-L., Tsai S.J., Bai Y.M., Ko C.H., at al. Comparisons of quality, correctness, and similarity between ChatGPT-generated and human-written abstracts for basic research: cross-sectional study. *Journal of Medical Internet Research*. 2023; Vol. 25, № 1: e51229. DOI: 10.2196/51229.
4. Zou Y., Kuek F., Ng K.H., Cheng X. Comparative analysis of text readability and writing styles in AI-generated vs. human-written academic abstracts. *PLoS ONE*. 2026; Vol. 21, № 4: e0343163. DOI: 10.1371/journal.pone.0343163.
5. Черкасова М.Н., Тактарова А.В. Признаки сгенерированного текста в академическом дискурсе: проблема идентификации. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2024; Т. 17, № 7: 2226–2232. DOI: 10.30853/phil20240307.
6. Черкасова М.Н., Тактарова А.В. Искусственно сгенерированный академический текст (лингвопрагматический аспект). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2024; Т. 17, № 7: 2551–2557. DOI: 10.30853/phil20240363.
7. Sadigzade Z. Metadiscourse patterns in human-written vs. generative AI-authored research abstracts: a comparative corpus-based analysis. *Acta Globalis Humanitatis et Linguarum*. 2026; Vol. 3, № 1: 44–54. DOI: 10.69760/aghel.026001005.
8. Kuznetsov K., Kushnareva L., Druzhinina P., Razzhigaev A., at al. *Feature-level insights into artificial text detection with sparse autoencoders (arXiv:2503.03601)*. arXiv, 2025. DOI: 10.48550/arXiv.2503.03601.
9. Gehrmann S., Strobelt H., Rush A.M. GLTR: statistical detection and visualization of generated text. *Proceedings of the 57th Annual meeting of the Association for Computational Linguistics: System Demonstrations*. Florence: Association for Computational Linguistics, 2019: 111–116.
10. Mitchell E., Lee Y., Khazatsky A., Manning C.D., Finn C. DetectGPT: zero-shot machine-generated text detection using probability curvature. *Proceedings of the 40th International Conference on Machine Learning*. 2023; Vol. 202: 24950–24962.
11. McCarthy P.M., Jarvis S. MTLD, vocd-D, and HD-D: a validation study of sophisticated approaches to lexical diversity assessment. *Behavior Research Methods*. 2010; Vol. 42, № 2: 381–392.

References

1. Gao C.A., Howard F.M., Markov N.S., Dyer E.C., Ramesh S., Luo Y., Pearson A.T. Comparing scientific abstracts generated by ChatGPT to real abstracts with detectors and blinded human reviewers. *npj Digital Medicine*. 2023; Vol. 6: 75. DOI: 10.1038/s41746-023-00819-6.
2. Pan E.T., Florian-Rodriguez M. Human vs machine: identifying ChatGPT-generated abstracts in gynecology and urogynecology. *American Journal of Obstetrics & Gynecology.* 2024; Vol. 231, № 2: 276.e1-276.e10. DOI: 10.1016/j.ajog.2024.04.045.
3. Cheng S.-L., Tsai S.J., Bai Y.M., Ko C.H., at al. Comparisons of quality, correctness, and similarity between ChatGPT-generated and human-written abstracts for basic research: cross-sectional study. *Journal of Medical Internet Research*. 2023; Vol. 25, № 1: e51229. DOI: 10.2196/51229.
4. Zou Y., Kuek F., Ng K.H., Cheng X. Comparative analysis of text readability and writing styles in AI-generated vs. human-written academic abstracts. *PLoS ONE*. 2026; Vol. 21, № 4: e0343163. DOI: 10.1371/journal.pone.0343163.
5. Cherkasova M.N., Taktarova A.V. Priznaki sgenerirovannogo teksta v akademicheskom diskurse: problema identifikacii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; T. 17, № 7: 2226-2232. DOI: 10.30853/phil20240307.
6. Cherkasova M.N., Taktarova A.V. Iskusstvenno sgenerirovannyj akademicheskij tekst (lingvopragmaticheskij aspekt). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; T. 17, № 7: 2551-2557. DOI: 10.30853/phil20240363.
7. Sadigzade Z. Metadiscourse patterns in human-written vs. generative AI-authored research abstracts: a comparative corpus-based analysis. *Acta Globalis Humanitatis et Linguarum*. 2026; Vol. 3, № 1: 44-54. DOI: 10.69760/aghel.026001005.
8. Kuznetsov K., Kushnareva L., Druzhinina P., Razzhigaev A., at al. *Feature-level insights into artificial text detection with sparse autoencoders (arXiv:2503.03601)*. arXiv, 2025. DOI: 10.48550/arXiv.2503.03601.
9. Gehrmann S., Strobelt H., Rush A.M. GLTR: statistical detection and visualization of generated text. *Proceedings of the 57th Annual meeting of the Association for Computational Linguistics: System Demonstrations*. Florence: Association for Computational Linguistics, 2019: 111-116.
10. Mitchell E., Lee Y., Khazatsky A., Manning C.D., Finn C. DetectGPT: zero-shot machine-generated text detection using probability curvature. *Proceedings of the 40th International Conference on Machine Learning*. 2023; Vol. 202: 24950-24962.
11. McCarthy P.M., Jarvis S. MTLD, vocd-D, and HD-D: a validation study of sophisticated approaches to lexical diversity assessment. *Behavior Research Methods*. 2010; Vol. 42, № 2: 381-392.

Статья поступила в редакцию 10.07.26

УДК 811.581:378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-385-392

Xinlu Yang, *Doctor of Linguistics, Professor, Institute of Foreign Languages, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: 107622024211047@stu.xjnu.edu.cn*
Danning Chen*, corresponding author, teacher, Secondary School No. 23; Institute of Foreign Languages, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: 107622024211047@stu.xjnu.edu.cn*

BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF SCIENTIFIC PUBLICATIONS ON THE STUDY OF LITERACY IN THE FIELD OF FEEDBACK (2016-2025). Feedback literacy is a key concept in communication sciences. The researchers have analyzed the structure and direction of research on this phenomenon from 2016 to 2025. Using the PRISMA methodology, the work develops a procedure for such analysis: the first stage included the search and collection of data, at the second stage the criteria for selecting the material were identified, then at the third stage we extracted the data and at the fourth stage the analysis of this data was performed. The authors conduct a detailed analysis of 286 publications extracted from the Web of Science and Scopus databases, which included an analysis of keywords and expressions, their clustering, as well as an analysis of "bursts" of scientific literature activity about the phenomenon in question. These results, obtained using the SiteSpace software, show that the volume of publications on the concept of literacy in the field of feedback is steadily growing. The focus of such research is gradually shifting from purely theoretical constructions to the field of situationally oriented practices and the use of various technical means in information processing in the feedback process. The results also show that multidimensional research networks have emerged that include topics such as student and teacher literacy in the field of feedback, academic writing, digital feedback environment, and assessment methods. However, there are certain contradictions in the development of research on this concept, which are related to methodological limitations and ethical considerations when using technology in the field of feedback. It seems to us that in the future, research should be aimed at in-depth study of the ethical aspects of feedback, identification of cross-cultural differences and the development of new methods of research on literacy in the field of feedback.

Keywords: **bibliometric analysis, literacy in field of feedback, databases, software, scientific publications**

Синьлу Ян*, д-р лингвистики, проф., Институт иностранных языков, Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: 107622024211047@stu.xjnu.edu.cn*
Даньнин Чень*, автор-корреспондент, учитель средней школы № 23 при Институте иностранных языков, Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: 107622024211047@stu.xjnu.edu.cn*

БИБЛИОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ГРАМОТНОСТИ В ОБЛАСТИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ (2016–2025 ГОДЫ)

Грамотность в области обратной связи является ключевой концепцией в науках о коммуникации. Нами была проанализирована структура и направление исследований этого феномена с 2016 по 2025 годы. Используя методологию PRISMA, мы разработали процедуру такого анализа: первый этап включал поиск и сбор данных, на втором этапе были выделены критерии отбора материала, на третьем этапе мы извлекали данные, и на четвертом этапе был произведён анализ этих данных. Мы провели подробный анализ 286 публикаций, извлечённых из баз данных Web of Science и Scopus, который включал в себя исследование ключевых слов и выражений, их кластеризацию, а также анализ «всплесков» активности научной литературы по тематике рассматриваемого феномена. Данные результаты, полученные при помощи программного обеспечения SiteSpace, показали то, что объем публикаций о концепции грамотности в области обратной связи неуклонно растет. Фокус таких исследований постепенно смещается от чисто теоретических построений в область ситуационно ориентированных практик и применения различных технических средств при обработке информации в процессе обратной связи. Также результаты показывают, что появились многоплановые исследовательские сети, которые включают в себя такую тематику, как грамотность студентов и грамотность преподавателей в области обратной связи, академическое письмо, цифровая среда обратной связи и методы оценки. Однако существуют определенные противоречия в развитии исследований данной концепции, которые связаны с методологическими ограничениями и этическими соображениями при использовании технологий в области обратной связи. Нам представляется, что в перспективе исследования должны быть направлены на углубленное изучение этических аспектов осуществления обратной связи, выявление межкультурных различий и развитие новых методов исследования грамотности в области обратной связи.

Ключевые слова: **библиометрический анализ, грамотность в области обратной связи, базы данных, программное обеспечение, научные публикации**

Данное исследование было проведено при поддержке Национального фонда социальных наук Китая (грант № 25XYY017)

Актуальность данного исследования определяется рядом факторов. Для того чтобы эффективность обучения была высокой, необходима качественная обратная связь между преподавателем и студентом [1]. Но существующие на сегодняшний момент традиционные модели обратной связи между преподавателем и студентом часто позиционируют учащихся как пассивных объектов [2–5]. Понятие грамотности в области обратной связи определяется как взаимодействие между преподавателем и студентом в учебном процессе в широком плане [5; 6]. Исследователи отмечают именно социокультурный характер осуществления такой связи [7; 8; 9].

На сегодняшний момент широкое распространение цифровых технологий привело к тому, что современные исследования грамотности в области обратной связи сосредоточены на её применении в технологической среде [10]. Кроме того, данный феномен широко изучается в междисциплинарном аспекте [9; 11; 13] и в кросс-культурных контекстах [14; 15]. Однако существуют значительные пробелы в комплексном понимании данного феномена [7; 16].

Соответственно, целью данной работы является системный анализ тенденций развития концепции грамотности в области обратной связи, что предполагает решение следующих задач: 1) выявление общих тенденций развития данной научной концепции, 2) выявление конкретных авторов, учреждений и стран, которые наиболее активно занимаются данной областью исследований, 3) выявление базовых тем и структур исследования концепции грамотности в области обратной связи, 4) определение новых тенденций и направлений будущих исследований данной концепции.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что нами был использован модифицированный протокол PRISMA, при помощи которого мы смогли уделить приоритетное внимание именно всестороннему анализу исследований в данной области за описываемый промежуток времени, а не формальному проведению метаанализа.

Теоретическая значимость заключается в том, что анализ и обобщение научных работ в рамках концепции грамотности в области обратной связи вносит свой вклад в понимание проблемы осуществления коммуникации, в том числе представителями различных национальностей и культур.

Практическая значимость видится в том, что показана методика анализа публикаций с определённой тематикой на основе метаанализа PRISMA и специальных компьютерных программ (EndNote 21, разработанная компанией Clarivate и др.).

В своём исследовании мы использовали метаанализ PRISMA [19] для рассмотрения публикаций в области концепции грамотности обратной связи (рис. 1).

Конкретно было применено программное обеспечение SiteSpace для обработки публикаций по тематике грамотности в области обратной связи за последнее десятилетия – с 2016 по 2025 годы. При помощи методов количественного и качественного анализа были получены соответствующие результаты.

Анализ проводился с 8 августа 2025 года по 11 января 2026. Web of Science признана самой авторитетной и широкой базой данных научных публикаций [17], база данных Scopus также имеет широкий охват [18]. Нами использовались такие поисковые запросы, как «грамотность в области обратной связи», «грамотность преподавателей в области обратной связи», «грамотность студентов в области обратной связи» и др. Данные слова и выражения поисковых запросов должны были быть включены в названия и аннотации научных статей. Далее мы использовали программное обеспечение EndNote 21, разработанное компанией Clarivate.

При общем отборе материала нами было получено 1166 публикаций из базы данных WOS и 937 публикаций из базы данных Scopus, всего 2103 публикации. После удаления повторяющихся публикации в обеих базах данных, а также отбора оставшихся публикаций по дате (2016–2025 гг.), типу документа (нами рассматривались только исследовательские статьи) и тематической обла-

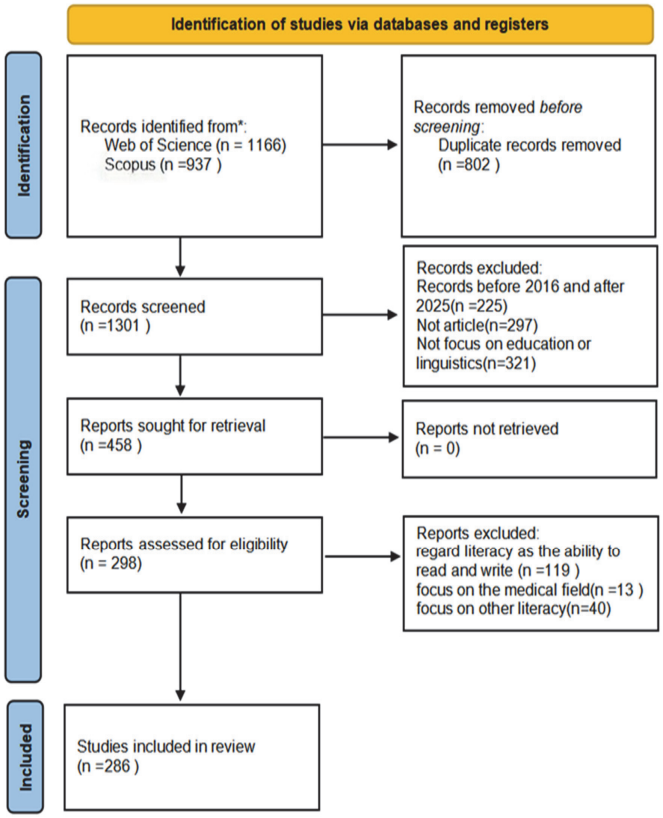


Рис. 1. Блок-схема PRISMA для процесса отбора материала

сти (нами рассматривались статьи только в области образования и лингвистики) было оставлено 458 статей. Далее нами были исключены еще 119 статей, так как понятие грамотность в них не соответствовало концепции «грамотность в области обратной связи». Таким образом, для библиометрического анализа были отобраны 286 статей, которые полностью подходили под наши критерии. Данные публикации были полностью экспортированы в программное обеспечение SiteSpace (версия 6.4.R1), которое обладает возможностями комплексного анализа, что позволяет исследователям точно оценивать накопленные знания в определенной области и отслеживать пути их развития [20].

Анализ данных проводился в два этапа. Сначала была использована программа Microsoft Excel, которая позволила выявить общие тенденции в сфере развития концепции грамотности в области обратной связи. Далее использовалось собственно программное обеспечение SiteSpace, при помощи которого отобранные статьи были преобразованы в текстовые файлы. Мы произвели настройку параметров для анализа следующим образом: временной интервал – 2016–2025 годы, единица временного интервала – один год, присвоили значения для анализа различных узлов, такие как «автор», «ключевое слово», «учреждение» и др. Данная процедура была выполнена для нахождения кластеризации совпадений ключевых слов, визуализации временной шкалы и обнаружения «всплесков» активности выхода публикаций.

Весь объем выхода публикаций по рассматриваемой тематике можно разделить на 3 этапа. С 2016 по 2019 год количество ежегодных публикаций в области грамотности обратной связи оставалось ниже 10, что свидетельствует о том, что на этом этапе данная концепция находилась только на стадии предварительного изучения. Причем статьи в основном были посвящены определению теоретических положений данной концепции. Впоследствии – с 2020 по 2022 гг. – количество ежегодных публикаций возросло примерно до 30, что свидетельствует о том, что концепция грамотности в области обратной связи стала получать довольно широкое признание и перешла в стадию эмпирического тестирования. В период с 2023 по 2025 гг. ежегодное количество публикаций уже стало превышать 50, что свидетельствует о том, что концепция грамотности в области обратной связи стала актуальной темой исследования и начала активно внедряться в практику образования (рис. 2).

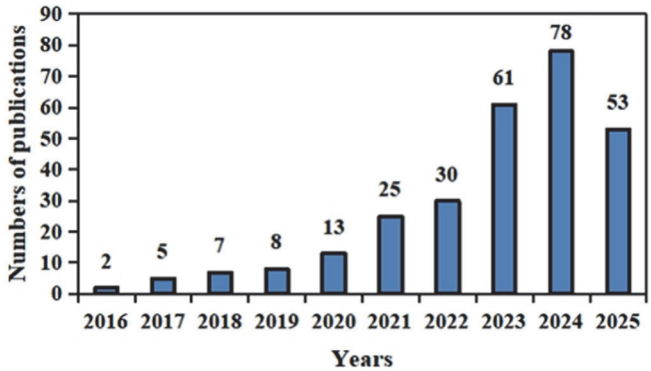


Рис. 2. Объем публикаций 2016–2025 гг.

Далее нами были выявлены ключевые авторы, которые занимаются развитием данной концепции. В период с 2016 по 2025 годы нами были выявлены 231 ключевых авторов в данной области. Мы выделили 10 наиболее продуктивных авторов в данной области, доля публикаций которых составляет 2% от общей массы научных статей. Такие авторы как Шулин Ю и Дэвид Карлесс, имеют наибольшее количество публикаций (табл. 1).

Таблица 1

Топ-10 наиболее продуктивных авторов в сфере исследований грамотности в области обратной связи.

Number (Номер)	Frequency (Частотность)	Label (Имя)	Year (Год)
1	13	Yu Shulin (Ю Шулин)	2021
2	13	Carless David (Карлесс Дэвид)	2017
3	6	Boud David (Буд Дэвид)	2018
4	4	Lee Icy (Ли Айси)	2021
5	4	Zhan Ying (Чжань Ин)	2024
6	3	Prilop Christopher Neil (Прилоп, Кристофер Нил)	2025
7	3	Xu Jie (Сюй Цзе)	2024
8	3	Chen Hao (Чэнь Хао)	2024
9	3	Zhang Shang (Чжан Шан)	2024
10	3	Xu Yueting (Сюй Юэтин)	2017

Как видно из табл. 1, Дэвид Боуд стоит на 3 месте, имея 6 публикаций в данной области. Кроме того, анализ выявил, что в 2024 году появились новые авторы, что свидетельствует о высокой академической продуктивности данной темы исследований (рис. 3).

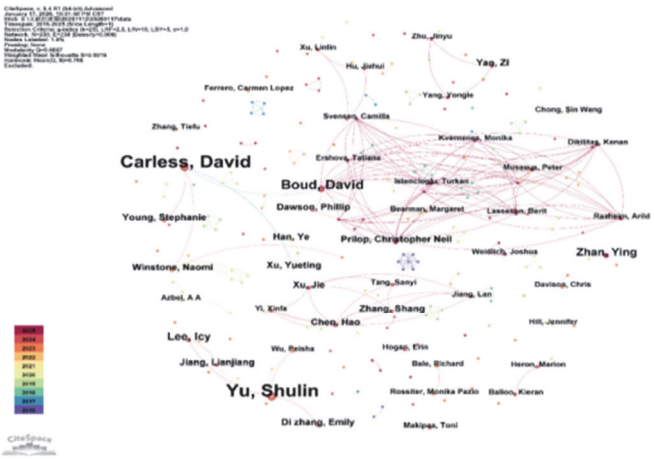


Рис. 3. Картирование совместной встречаемости авторов исследований в базах данных WoS и Scopus

Однако следует отметить, что публикации авторов по данной тематике отличаются определённой фрагментарностью. Например, в работах Ю Шулин в основном исследуется грамотность письма при обратной связи. Работы Дэвида Карлесса в основном сосредоточены на развитии теоретических основ концепции грамотности учителей в области обратной связи. Такая фрагментарность исследований свидетельствует о том, что в данной области еще не сформирована структурированная база исследований, которая могла бы послужить основой для комплексного развития этой научной области.

Если рассматривать распределение публикации по данной тематике по странам, то нами было выявлено, что концепция грамотности в области обратной связи изучается в более чем 50 странах. Это свидетельствует о том, что данная тема очень актуальна во всём мире. Нами было выявлено, что сеть географического распределения публикаций обладает плотностью 0,0412 и имеет 59 узлов и 54 связи (рис. 4).

Рис. 4. Географическое распределение сетей публикаций в WOS и Scopus

Нами также было выявлено, что КНР является страной, в которой данные исследования ведутся наиболее активно. В рассматриваемый период в Китае было опубликовано 105 научных работ по данной тематике, это в 2 раза превышает количество публикаций по данной тематике в Соединенных Штатах (40 публикаций). На 3 и 4 месте стоят Австралия и Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии, соответственно 33 и 28 публикаций (табл. 2).

Таблица 2

Топ-10 стран с наиболее высоким уровнем исследований грамотности в области обратной связи.

Number (номер)	Frequency (частотность)	Country (страна)	First Year of Publication (год выхода первой публикации)
1.	105	P R CHINA (КИТАЙ)	2017
2.	40	USA (США)	2015
3.	33	AUSTRALIA (АВСТРАЛИЯ)	2016
4.	28	ENGLAND (АНГЛИЯ)	2015
5.	11	SINGAPORE (СИНГАПУР)	2022
6.	11	NORWAY (НОРВЕГИЯ)	2020
7.	9	NETHERLANDS (НИДЕРЛАНДЫ)	2016
8.	9	CANADA (КАНАДА)	2019
9.	7	IRAN (ИРАН)	2021
10.	7	NEW ZEALAND (НОВАЯ ЗЕЛАНДИЯ)	2021

Кроме того, нами было выявлено, что уровень академического сотрудничества между странами в этой области остаётся невысоким, так как исследования во многих государствах проводятся независимо, и межнациональные и межрегиональные исследовательские сети практически не сформированы.

Таким образом, в 2016 и в 2017 годах Китай, Соединённые Штаты, Австралия и Великобритания являлись основными странами, в которых исследования в данной области развивались наиболее активно. После 2019 года к этому пулу стран-исследователей подключились также Канада, Норвегия и Сингапур. Но наше исследование показывает, что объём публикаций в других странах по данной тематики по-прежнему значительно отстает от объёмов публикаций в Китае, Соединённых Штатах, Австралии и Великобритании. Данное положение дел наводит на мысли о том, что дальнейшие исследования концепции грамотности в области обратной связи должны быть направлены на укрепление межнационального академического сотрудничества между странами. Страны же, в которых данные исследования только зарождаются, обладают большим потенциалом использования собственного образовательного и культурного опыта для разработки различных аспектов концепции грамотности в области обратной связи.

Если рассматривать распределение публикаций по отдельным учреждениям и институтам, что, несомненно, отражает исследовательские возможности и научные достижения данных учреждений [21], то следует отметить, что выделяются 10 ведущих учебных заведений, которые активно публикуют научные исследования по данной тематике, – это университеты Макао, Гонконга, Дикина, Гонконгский образовательный университет, Наньянский технологический университет, университет Суррея, национальный институт образования Сингапура, Гуандунский университет иностранных языков и внешней торговли, Гонконгский политехнический университет и Оклендский университет в Новой Зеландии (табл. 3).

Как показано в табл. 3, Университет Макао опубликовал наибольшее количество работ по исследованию грамотности в области обратной связи. Также из полученного материала видно, что китайские институты представляют собой определённый центр исследований грамотности в области обратной связи, причём базовый такой центр сформировался в районе Большого залива (рис. 5).

Рис. 5. Распределение сетей исследовательских организаций по данным публикаций в WOS и Scopus

Очевидно, что ключевые слова отражают основные тематические аспекты исследований: они наиболее часто встречаются и обладают самыми высокими показателями промежуточной центральности. 235 узлов и 413 связей при плот-

Таблица 3

Топ-10 учебных заведений по количеству публикаций по грамотности в области обратной связи

№	Частотность	Учебные заведения	Страна	Год
1.	20	University of Macau (Университет Макао)	PR CHINA (КИТАЙ)	2018
2.	19	University of Hong Kong (Университет Гонконга)	P R CHINA (КИТАЙ)	2017
3.	11	Deakin University (Университет Дикина)	AUSTRALIA (АВСТРАЛИЯ)	2018
4.	11	Education University of Hong Kong (EdUHK) (Гонконгский образовательный университет)	PR CHINA (КИТАЙ)	2020
5.	10	Nanyang Technological University(Наньянский технологический университет)	SINGAPORE (СИНГАПУР)	2022
6.	8	University of Surrey (Университет Суррея)	ENGLAND (АНГЛИЯ)	2019
7.	8	National Institute of Education (NIE) Singapore (Национальный институт образования Сингапура)	SINGAPORE (СИНГАПУР)	2022
8.	7	Guangdong University of Foreign Studies (Гуандунский университет иностранных языков и внешней торговли)	P R CHINA (КИТАЙ)	2017
9.	6	Hong Kong Polytechnic University (Гонконгский политехнический университет)	PR CHINA (КИТАЙ)	2023
10.	6	University of Auckland (Оклендский университет)	NEW ZEALAND (НОВАЯ ЗЕЛАНДИЯ)	2021

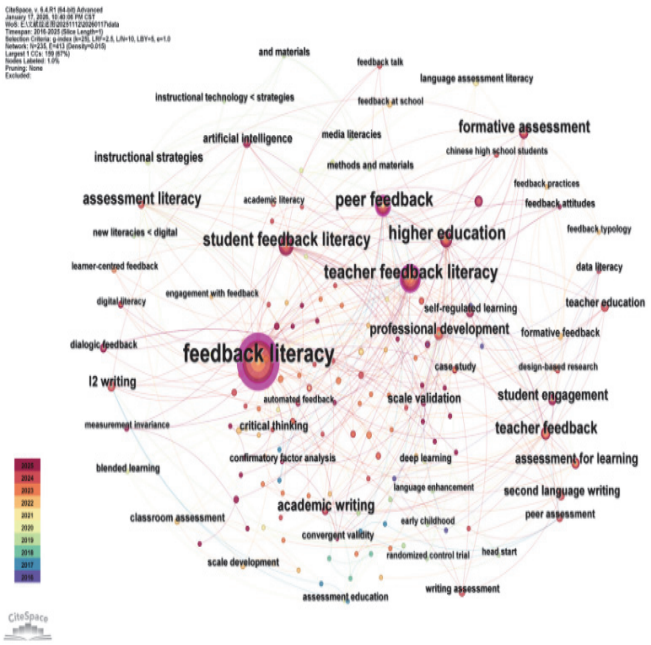


Рис. 6. Встречаемость общеиспользуемых ключевых слов и терминологических сочетаний в публикациях авторов научных исследований

Рис. 7. Кластеризация ключевых слов на основе сети совместного цитирования публикаций

ности сети 0,015 указывают на то, что существует очень широкий спектр подтем в исследованиях грамотности в области обратной связи (рис. 6).

В основу анализа совместной встречаемости ключевых слов и сочетаний по данной тематике нами были положены ключевые слова авторов в публикациях (табл. 4).

Таблица 4

Топ-10 ключевых сочетаний с точки зрения частотности и значимости

№	Частотность	Ключевое слово	Центральность
1.	89	feedback literacy (грамотность в области обратной связи)	0,6
2.	27	teacher feedback literacy (грамотность преподавателя в области обратной связи)	0,16
3.	19	Student feedback literacy (грамотность обучающегося (студента) в области обратной)	0,09
4.	18	peer feedback (обратная связь от сокурсников)	0,12
5.	17	higher education (высшее образование)	0,08
6.	12	formative assessment (формирующее оценивание)	0,05
7.	11	teacher feedback (обратная связь от преподавателя)	0,04
8.	10	assessment literacy (грамотность оценивания)	0,03
9.	10	academic writing (академическое письмо)	0,05
10.	7	professional development (профессиональное развитие)	0,07

Соответственно, сам термин «грамотность в области обратной связи» образует наиболее плотный узел с окружающими ключевыми понятиями, такими как «грамотность студентов в области обратной связи», «грамотность преподавателей в области обратной связи», «обратная связь с сокурсниками», «высшее образование», «формирующее оценивание», «грамотность оценивания», «академическое письмо» и «профессиональное развитие». Причем было выявлено, что ключевое сочетание «грамотность преподавателей в области обратной связи» встречается значительно чаще, чем сочетание «грамотность студентов в области обратной связи», что свидетельствует о том, что на данный момент продолжает существовать парадигма главенства учителя в учебном процессе, ключевое сочетание «обратная связь с сокурсниками» тесно связано с такими ключевыми сочетаниями, как «формирующие оценивание» и «академическое письмо». Кроме того, нами не была выявлена прямая связь между понятием «обратная связь со сверстниками» и «грамотность студентов в области обратной связи», как предполагалось ранее. Это свидетельствует о том, что исследователям еще предстоит изучить то, как конкретные виды обратной связи могут быть отражены в концепции грамотности студентов в области обратной связи (рис. 7).

Важное понятие «грамотность преподавателей в области обратной связи» определяет схему компетенций, которые необходимы педагогам для эффективного взаимодействия со студентами [22]. Такие ключевые сочетания, как «грамотность при оценке владения языком», «грамотность оценивания» и «критическое мышление», указывают на то, что данные категории являются ключевыми при осуществлении педагогами обратной связи [23; 24].

Тесная связь кластера «грамотность преподавателей в области обратной связи» с кластером «обратная связь с сокурсниками» свидетельствует о том, что именно педагоги в значительной степени определяют систему обратной связи студентов со своими сокурсниками. Связь кластера «грамотность преподавателей в области обратной связи» и «профессиональное развитие» говорит о том, что компетенция учителей выступает на первый план при воплощении практических стратегий, способствующих обучению студентов [9].

Интересно отметить, что кластер «грамотность оценивания» очень тесно переплетён с концепцией грамотности в области обратной связи, ведь оценка является важным условием осуществления грамотной обратной связи [23]. Такие подкластеры, как «валидация шкалы», «смешанное обучение» и «оценка для обучения», свидетельствуют о том, что современные исследования сосредоточены на том, чтобы разработать эффективные инструменты оценки, особенно в среде смешанного обучения [9; 22; 25; 26; 27]. Однако здесь стоит отметить, что недопустимо применять упрощение при оценивании сложных, ситуационно обусловленных взаимодействий преподавателя и студента и сводить такие взаимодействия только к измеримым переменным [28; 29].

В центре внимания кластера «грамотность студентов в области обратной связи» находится способность студентов понимать, обрабатывать и использовать обратную связь для повышения эффективности своего обучения [5]. С этим кластером связаны такие сочетания, как «оценка в классе», «тематическое исследование», «факторный анализ», это свидетельствуют о том, что исследователи тестируют данную концепцию при помощи качественных и количественных методов в конкретных условиях в классе [30].

Обучение письму представляет собой итеративный процесс, в котором постоянно осуществляется обратная связь между студентами и преподавателями [28]. В проанализированных нами публикациях оцениваются стратегии письменной обратной связи в плане использования различных академических жанров, внедрения экспертной оценки и усвоения студентами академических норм [32; 33]. Именно развитие академического письма студентов позволяет наиболее точно отследить процесс развития их грамотности в области обратной связи [31].

Кластер «профессиональное развитие» является важной составляющей, которая объединяет теорию грамотности преподавателей в области обратной связи с конкретной практикой её осуществления в классе [9; 11]. Но относительно изолированное положение этого кластера свидетельствуют о том, что исследования профессионального развития преподавателей проводятся не в достаточной степени. В дальнейшем следует изучить то, каким образом повышение квалификации преподавателей может конкретно повлиять на повышение их грамотности в области обратной связи со студентами.

Кластер «формирующее оценивание» находится в тесной связи с концепцией грамотности в области обратной связи, поскольку именно оценка позволяет регулировать обратную связь в преподавании и обучении [34; 35]. Такие ключе-

вые сочетания, как «стратегия обучения» и «взаимодействие в процессе обратной связи», отражают достижения эффективности взаимодействия учащихся с преподавателями [30]. Однако не следует рассматривать обратную связь только с точки зрения оценки, ведь оценка важна не сама по себе, а именно как диалог, построение отношений между студентами и преподавателями.

В эпоху цифровых технологий кластер «медиаграмотность» выступает на первый план, ведь обратная связь всё чаще осуществляются с помощью мультимодальных средств [36]. Ключевые слова в рамках этого кластера, такие как «методы и материалы», «вовлечение студентов» и др., указывают на то, что владение цифровыми навыками и умениями может повысить вовлеченность студентов в процесс обратной связи с преподавателем. Однако нами был выявлен относительно небольшой объем исследований, связанных с кластером «медиаграмотность», что свидетельствует о том, что данный аспект проблемы ещё недостаточно изучен.

Кроме того, на основании анализа 286 научных публикаций и определения значения γ для обнаружения «всплесков» публикационной активности мы определили 15 ключевых сочетаний – «письмо на иностранном языке», «технологическая грамотность», «инструкционные стратегии», «грамотность оценивания», «оценивание грамотности при использовании языка», «диалогическое взаимодействие», «обратная связь в школе», «оценивание в классе», «экологическая перспектива» и др. (рис. 8).

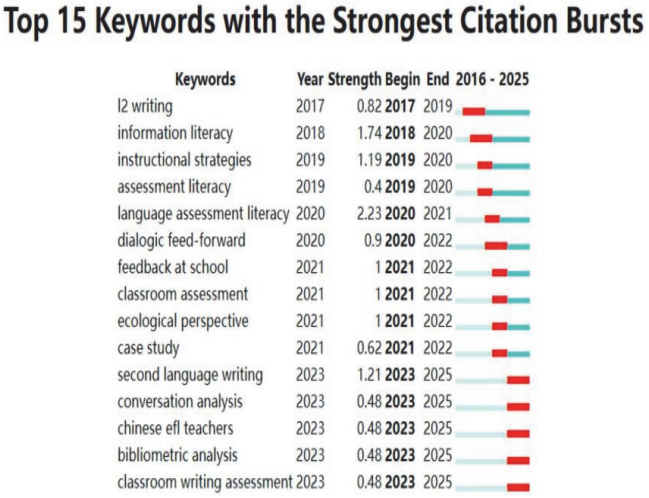


Рис. 8. Термины с наибольшей интенсивностью «всплесков» цитируемости

Нами была прослежена эволюционная траектория развития исследовательских фокусов концепции грамотности в области обратной связи с 2016 по 2025 годы. На первом этапе до 2020 года происходило формирование теоретической базы данной концепции. Ключевое сочетание «информационная грамотность» (интенсивность всплеска 1,74) свидетельствует о том, что на ранних этапах большое значение придавалось базовым когнитивным и метакогнитивным стратегиям, которые использовались учащимися для понимания и использования информации по обратной связи, то есть на данном этапе грамотность в области обратной связи рассматривалась как способность учащихся обрабатывать информацию [6].

На этом же этапе происходило внедрение терминов «письмо на втором языке» (интенсивность всплеска 0,82) и «стратегия обучения» (интенсивность всплеска 1,19). Это стало поворотным моментом в исследованиях грамотности в области обратной связи: данные понятия стали внедрять в конкретные практические контексты, в частности в процессы изучения иностранного языка и применения различных стратегий при обучении письменной речи.

На втором этапе (2020–2022 годы) стала происходить междисциплинарная интеграция данной концепции и расширение исследовательского концепта. Ключевое сочетание «языковая грамотность в области оценивания» подчёркивает сдвиг акцентов исследований в сторону языкового образования и письма на втором языке. Частотное сочетание «диалогически упреждающая обратная связь» (интенсивность всплеска 0,9) свидетельствует о том, что в концепцию грамотности в области обратной связи ученые стали внедрять концепцию совместного построения обучения преподавателем и учеником [37].

Появление таких ключевых сочетаний, как «оценка в классе» (интенсивность всплеска 1,0) и «экологическая перспектива» (интенсивность всплеска 1,0), свидетельствует о том, что учёные стали уделять больше внимания многомерным контекстуальным факторам, которые влияют на практику обратной связи [16; 38]. Именно в этот период стало осуществляться взаимодействие учёных, работающих в этой области. Теоретической базой для развития концепции грамотности в области обратной связи послужила социально-культурная теория Л.С. Выготского. В этот же период стала оцениваться и культурная специфика в области обратной связи, особенно вне западных культурно-образовательных учреждений, что значительно расширило исследование грамотности в области обратной связи за пределы европоцентрических парадигм.

На третьем этапе произошла интеграция концепции грамотности в области обратной связи с развитием технологий и одновременно ее углубление с 2023 года по настоящее время. Сегодня поле исследования концепции грамотности в области обратной связи характеризуется методологическим разнообразием, повышенной чувствительностью к культурным контекстам и глубокой интеграцией с технологиями [39]. Появление ключевого сочетания «письменная речь на втором языке» с интенсивностью всплеска 1,21, то есть с большей интенсивностью, чем оно было представлено на предыдущих этапах исследований, а также повышение значимости такого сочетания, как «оценка письменной речи в классе» (интенсивность всплеска 0,48), указывают на то, что на данном этапе стали более интенсивно развиваться исследования в области обратной связи при обучении письму на втором языке [40]. На данном этапе производятся более детальные эмпирические исследования, которые охватывают встроенные практики оценивания.

Появление нового ключевого сочетания «конверсационный анализ» (интенсивность всплеска 0,48) говорит о том, что учёные уделяют всё большее внимания деталям обратной связи, которые проявляются в диалоге между преподавателем и учащимися или между учащимися и их сверстниками [10]. Кроме того, появление специального маркера «китайские преподаватели английского как иностранного» (интенсивность всплеска 0,48) свидетельствует о том, что ученые уделяют больше внимания конкретным сообществам преподавателей, то есть на данном этапе стали более детально анализироваться практики концепции грамотности в области обратной связи в незападных образовательных средах.

Кроме того, в период с 2016 по 2025 годы важной тенденцией в исследованиях данного феномена стало признание более важной роли студентов в процессе обучения, что обусловлено сменой парадигмы образования – от подходов, ориентированных на учителя, к подходам, ориентированным на учащихся, ведь для обеспечения эффективной обратной связи преподавателям и студентам следует в полной мере разделять ответственность. Учителя несут ответственность за то, чтобы обеспечить учащихся стратегиями применения продуктивных мер обучения на основе полученной обратной связи от преподавателя, на студентов же возлагается обязанность получать и применять отзывы преподавателей [41]. При этом учителя могут совершенствовать свои схемы обратной связи, опираясь на точку зрения учащихся, учащиеся же могут помочь учителям повысить уровень своей грамотности в области обратной связи, предоставив им информацию о своих процессах обработки полученной от них обратной связи [9]. Также важным аспектом повышения общей грамотности студентов в области обратной связи является их возможность осуществлять обратную связь со своими сокурсниками, особенно вне рамок учебного процесса. Такая диверсификация в исследованиях субъектов обратной связи помогает учителям повышать свои профессиональные компетенции, расширять автономию студентов и развивать у них способность критического мышления [42].

Но, к сожалению, на практике часто продолжается позиционирование учителей как основных субъектов обратной связи, особенно в незападных системах образования, где учащиеся, как правило, имеют ограниченные возможности для осуществления обратной связи. В этой связи особенно актуальным представляется развитие исследований по перераспределению обязанностей по осуществлению обратной связи в различных образовательных средах для того, чтобы идея совместной ответственности за осуществление обратной связи между преподавателем и учащимся в полной мере реализовалась на практике.

В современных исследованиях особое значение придается развитию концепции грамотности в области обратной связи при изучении письменной речи, например, Ю и его соавторы подробно описали способности, стратегии и убеждения студентов, которые обычно задействуются в процессе обработки и оценки ими обратной связи [28; 29]. Данными исследователями было выявлено, что в области письменном речи на втором языке обратная связь постепенно трансформируется от инструмента к компетенции студента. Эти авторы предложили шкалу оценки грамотности письменной речи при осуществлении обратной связи на втором языке [28]. Данная шкала была выявлена в результате обширных исследований грамотности в области обратной связи на втором языке [43]. Однако при анализе таких исследований следует учитывать то, что существуют риски сведения сложной контекстуально обусловленной обратной связи к измеримым параметрам, которые на практике не поддаются измерению. Для учета таких параметров, как доверие между преподавателем и учащимися и других эмоционально-психических элементов субъектного взаимодействия, следует проводить не только количественные, но и качественные исследования с целью избегания концептуального искажения в исследованиях данного феномена.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что на современном этапе происходит определенное переплетение социальных, технических и культурных аспектов изучения концепции грамотности в области обратной связи. Фокус исследователей смещается от изучения грамотности преподавателей в области обратной связи к изучению грамотности студентов в области обратной связи и к взаимодействию студентов и преподавателей в процессе обучения.

Появление ключевого сочетания «медиаграмотность» указывает на то, что технологии играют все большую и большую роль в процессе осуществления обратной связи между преподавателями и студентами. Присутствие большо-

го количества сочетаний «письмо на втором языке», «академическое письмо», «грамотность оценивания» свидетельствуют о том, что исследователи уделяют всё больше и больше внимания практикам осуществления обратной связи в различных культурно-образовательных контекстах.

Диалогическая модель Вуда, в которой обратная связь изучается в рамках использования технологий, таких как облачные приложения, видеозаписи экрана [44] тесно вплетается в социокультурную теорию Выготского, где обратная связь рассматривается как процесс ведения диалога в определенной социокультурной среде. Таким образом современные технологии выступают в качестве инструментов, которые значительно помогают осуществлению обратной связи между преподавателями и студентами [10], что повышает вовлеченность всех субъектов диалогического взаимодействия в процесс обратной связи.

Очевидно, что развитие современных технологий требует от преподавателей навыков цифровой грамотности. Например, Пэйн и его коллеги определяют три вида грамотности, которые необходимы преподавателям для осуществления обратной связи со студентами: эмоционально-социальная, то есть способность преподавателей проявлять эмпатию в технологически опосредованных видах связи; дизайнерская, которая включает в себя способность создавать ситуативные интерфейсы обратной связи; коммуникативная, которая заключается в умении преподавателя давать персональные руководства студентам при помощи естественного языка [45].

Концепция экологии обратной связи также выходит на первый план в исследованиях. Например, Тэм указывает на то, что инструменты искусственного интеллекта сегодня значительно помогают осуществлению обратной связи и субъектам сделать её совместно конструируемым процессом [46].

Однако следует избегать чрезмерной опоры на инструменты искусственного интеллекта [8]. Искусственный интеллект необходимо использовать только как инструмент подсказок для субъектов обратной связи, ведь инструменты обратной связи, если их неправильно использовать, способны увеличивать неравенство учащихся, особенно в мультикультурных классах [47]. Следует отходить от евроцентристских моделей обратной связи и в большей степени изучать ее модели вне западных контекстов.

Пацио Росситер и Бейл [14] в своей модели межкультурной грамотности в области обратной связи показывают, что обратную связь следует рассматривать как социокультурную традицию, сформированную образовательными практиками. Студенты из незападных стран часто испытывают в западных контекстах трудности в плане осуществления обратной связи [15]. Шкала оценки грамотности обратной связи, разработанная Ю и его коллегами, предлагает инструмент для оценки способностей учащихся – интерпретировать отзывы с учетом культурного контекста [28]. Однако в современных незападных подходах при осуществлении обратной связи студенты выступают как субъекты, которым необходимо адаптироваться к западным моделям осуществления обратной связи. В этой связи следует проводить исследования, которые были бы посвящены установлению взаимного диалога в процессах осуществления обратной связи в западных и незападных культурных традициях.

Теория сообщества практиков Венгера [48; 49] даёт хорошую когнитивную основу для понимания того, как современные технологии помогают субъектам вовлекаться в процессы обратной связи. Сегодня платформы обратной связи, особенно с использованием искусственного интеллекта, позволяют субъектам из совершенно различных культур вовлекаться в процессы обратной связи. Таким образом создается и общая система оценок обратной связи.

Из результатов исследования видно, что на современном этапе происходит взаимодействие технологического, культурного и социального измерений в процессах осуществления обратной связи. Такая многоаспектная связь позволяет в некоторой степени автоматически устранить этические трудности, которые могут возникнуть в процессе взаимодействия отдельных индивидов в обратной связи [16].

Также такой подход позволяет создать социально-технологически-культурную модель грамотности в области обратной связи, которая способна интегрировать социальное взаимодействие, технологические возможности и культурно обусловленные практики. Такой подход позволяет исследователям перейти от описательных практик к теоретическому синтезу в своих исследованиях, давая им возможность комплексно рассматривать модель концепции грамотности в области обратной связи. Однако следует отметить, что валидность такой концепции требует эмпирической проверки в различных социально-культурных условиях.

Библиометрический анализ публикаций по исследованию грамотности в области обратной связи в период с 2016 по 2025 годы выявил последовательный рост количества научных статей в этой области. Академический интерес к теме грамотности в области обратной связи значительно вырос с 2023 по 2025 год. Ведущими авторами, которые внесли значительный вклад в развитие этой области знаний, являются Шулин Ю и Дэвид Карлесс. Также было выявлено, что ведущими учебными заведениями, которые активно ведут работы по развитию концепции грамотности в области обратной связи, являются университеты Макао и Гонконга.

Нами было выявлено, что исследование грамотности в области обратной связи за указанный период прошли три этапа. До 2020 года происходило формирование теоретической базы исследования данной концепции. В период с 2020 по 2022 годы происходили общее углубление контекста исследований и значительная интеграция данной тематики с концепцией оценивания. С 2023 года стало осуществляться концептуальное углубление исследований, касающихся того, как современные технологии влияют на процессы обратной связи. На современном этапе ведутся активные научные изыскания по использованию искусственного интеллекта в процессах обратной связи между преподавателями и студентами, а также кросс-культурные исследования, которые изучают осуществление процессов обратной связи в различных культурно-социальных контекстах [50].

Однако следует отметить, что, несмотря на то, что современные инструменты позволяют измерить некоторые аспекты обратной связи, не стоит упрощать её контекстуально обусловленную комплексную природу. Также внедрение современных технологий, особенно искусственного интеллекта, в процессы осуществления обратной связи способно усилить образовательное неравенство учащихся и подорвать профессиональные суждения преподавателей. Кроме того, исследования в области осуществления межкультурный обратной связи на современном этапе должны выйти за рамки европоцентричной парадигмы и перейти к парадигме ведения равноправного межкультурного диалога в процессах обратной связи между представителями западных и незападных цивилизаций.

Следует указать на определенные ограничения данного исследования. Базы данных WOS и Scopus, на основе которых приведено данное исследование, не способны обеспечить полный охват научных публикаций в этой сфере. Мы использовали рекомендации PRISMA для поиска научных публикаций, однако в дальнейшем нами был применён ручной скрининг, который не исключает субъективности. В дальнейших исследованиях стоило бы расширить базу данных для библиометрического анализа изученности концепции грамотности в области обратной связи. Также стоит уделить большее внимание проблемам этики и вопросам культурного неравенства при осуществлении обратной связи.

Библиографический список

1. Hattie J., Timperley H. The power of feedback. *Review of Educational Research*. 2007; Vol. 77: 81–112.
2. Carless D. Longitudinal perspectives on students' experiences of feedback: a need for teacher-student partnerships. *Higher Education Research & Development*. 2020; Vol. 39: 425–438.
3. Carless D. Double duty, shared responsibilities and feedback literacy. *Perspectives on Medical Education*. 2020; Vol. 9: 199–200.
4. Carless D. From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*. 2022; Vol. 23: 143–153.
5. Carless D., Boud D. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2018; Vol. 43, № 8: 1315–1325.
6. Sutton P. Conceptualizing feedback literacy: knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*. 2012; Vol. 49: 31–40.
7. Gravett K. Feedback literacies as sociomaterial practice. *Critical Studies in Education*. 2022; Vol. 63: 261–274.
8. Gravett K., Carless D. Feedback literacy-as-event: relationality, space and temporality in feedback encounters. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2024; Vol. 49: 142–153.
9. Winstone N.E., Carless D. Who is feedback for? The influence of accountability and quality assurance agendas on the enactment of feedback processes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2021; Vol. 28: 261–278.
10. Jin F.J.Y., Maheshi B., Martinez-Maldonado R., Gasevic D., Tsai Y.S. Scaffolding Feedback Literacy: Designing a Feedback Analytics Tool with Students. *Journal of Learning Analytics*. 2024; Vol. 11: 123–137.
11. Winstone N.E., Nash R.A. Toward a cohesive psychological science of effective feedback. *Educational Psychologist*. 2023; Vol. 58: 111–129.
12. Winstone N.E., Nash R.A., Parker M., Rowntree J. Supporting Learners' Agentic Engagement With Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes. *Educational Psychologist*. 2017; Vol. 52: 17–37.
13. Winstone N.E., Nash R.A., Rowntree J., Parker M. 'It'd be useful, but I wouldn't use it': barriers to university students' feedback seeking and recipience. *Studies in Higher Education*. 2017; Vol. 42: 2026–2041.
14. Rossiter M.P., Bale R. Cultural and linguistic dimensions of feedback: A model of intercultural feedback literacy. *Innovations in Education and Teaching International*. 2023; Vol. 60: 368–378.
15. Rovagnati V., Pitt E., Winstone N. Feedback cultures, histories and literacies: international postgraduate students' experiences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2022; Vol. 47: 347–359.
16. Chong S.W. Reconsidering student feedback literacy from an ecological perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2021; Vol. 46: 92–104.
17. Birkle C., Pendlebury D.A., Schnell J., Adams J. Web of Science as a data source for research on scientific and scholarly activity. *Quantitative Science Studies*. 2020; Vol. 1: 363–376.
18. Sankaranarayanan R., Leung J., Abramenka-Lachheb V., Seo G., Lachheb A. Microlearning in Diverse Contexts: A Bibliometric Analysis. *TechTrends*. 2023; Vol. 67: 260–276.

19. Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D.G., Grp P. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *Journal of Clinical Epidemiology*. 2009; Vol. 62: 1006–1012.
20. Niazi M.A. CiteSpace: A Practical Guide for Mapping Scientific Literature. *Complex Adaptive Systems Modeling*. 2016; Vol. 4: 3.
21. Wang W.H., Lu C. Visualization analysis of big data research based on Citespace. *Soft Computing*. 2020; Vol. 24, № 11: 8173–8186.
22. Carless D., Winstone N. Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*. 2023; Vol. 28: 150–163.
23. Boud D., Dawson P. What feedback literate teachers do: an empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2023; Vol. 48: 158–171.
24. Boud D., Molloy E. Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2013; Vol. 38: 698–712.
25. Carless D., Young S. Feedback seeking and student reflective feedback literacy: a sociocultural discourse analysis. *Higher Education*. 2024; Vol. 88: 857–873.
26. Carless D., Young S. Towards an idealized model of feedback uptake: longitudinal development of feedback literacy from a social constructivist perspective. *Studies in Higher Education*. 2025; Vol. 50: 1641–1653.
27. Winstone N.E., Hepper E.G., Nash R.A. Individual differences in self-reported use of assessment feedback: the mediating role of feedback beliefs. *Educational Psychology*. 2021; Vol. 41, № 7: 844–862.
28. Yu S.L., Di Zhang E., Liu C.H. Assessing L2 student writing feedback literacy: A scale development and validation study. *Assessing Writing*. 2022; Vol. 53: 13.
29. Yu S.L., Liu C.H. Improving student feedback literacy in academic writing: An evidence-based framework. *Assessing Writing*. 2021; Vol. 48: 11.
30. Tai J., Bearman M., Gravett K., Molloy E. Exploring the notion of teacher feedback literacies through the theory of practice architectures. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2023; Vol. 48, № 2: 201–213.
31. Molloy E., Boud D., Henderson M. Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2020; Vol. 45, № 4: 527–540.
32. Man D.L., Kong B.B., Chau M.H. Developing Student Feedback Literacy Through Peer Review Training. *RELC Journal*. 2022; Vol. 53: 14.
33. Man D.L., Chau M.H., Zainal A.Z., Rummy J.T. Exploring the potential of brief peer review training in enhancing student feedback literacy. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 2024: 21.
34. Li F.F., Han Y. Student feedback literacy in L2 disciplinary writing: insights from international graduate students at a UK university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2022; Vol. 47, №. 2: 198–212.
35. Li F.F., Han Y. The influences of international master's students' feedback seeking behaviour on their feedback literacy and feedback contexts: An ecological perspective. *Journal of English for Academic Purposes*. 2024; Vol. 71: 13.
36. Mi Y.D., Rong M., Chen X.C. Exploring the Affordances and Challenges of GenAI Feedback in L2 Writing Instruction: A Comparative Analysis With Peer Feedback. *ECNU Review of Education*. 2025: 26.
37. Zhang W., Wang B., Qian J., Liu Y.X. Pains and gains of feedback source: the dual effects of subordinates' feedback-seeking events on leaders' work engagement. *Current Psychology*. 2023; Vol. 42, № 34: 30311–30321.
38. Fong C.J., Schallert D.L., Williamson Z.H., Lin S.J., Williams K.M., Kim Y.W. Are self-compassionate writers more feedback literate? Exploring undergraduates' perceptions of feedback constructiveness. *Assessing Writing*. 2023; Vol. 57: 11.
39. Luo L., Yusuf A. Bridging AI and pedagogy: how AI-adaptive feedback shapes Chinese EFL students' writing engagement, metacognitive writing strategies, and writing performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2025: 24.
40. Hyland K., Hyland F. 'You could make this clearer': Teachers' advice on ESL academic writing. *Advice in Discourse*. 2012; Vol. 221: 53–71.
41. Nash R.A., Winstone N.E. Responsibility-Sharing in the Giving and Receiving of Assessment Feedback. *Frontiers in Psychology*. 2017; Vol. 8: 9.
42. Chen H.T., Hu G.W. Investigating relationships among students' affective, behavioral and cognitive engagement with peer feedback on EFL writing. *Studies in Educational Evaluation*. 2025; Vol. 84: 10.
43. Xu L.L., Zhang T.F. Engaging with multiple sources of feedback in academic writing: postgraduate students' perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2023; Vol. 48, № 7: 995–1008.
44. Wood J. A dialogic technology-mediated model of feedback uptake and literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2021; Vol. 46, № 8: 1173–1190.
45. Payne A.L., Ajjawi R., Holloway J. Humanising feedback encounters: a qualitative study of relational literacies for teachers engaging in technology-enhanced feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2023; Vol. 48, № 7: 903–914.
46. Tam A.C.F. Evolution of feedback ecology: reshaping students' conceptions and practices in feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2024; Vol. 49, № 3: 376–391.
47. Liu K., Deris F.D. AI feedback literacy in higher education: understanding, measuring, and predicting student feedback uptake. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2025: 15.
48. Выготский Л.С. Социалистическая модификация человека. *Психологический журнал*. 1997; Т. 18, № 3: 142–148.
49. Farnsworth V., Kleanthous I., Wenger-Trayner E. Communities of Practice as a Social Theory of Learning: a Conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*. 2016; Vol. 64, № 2: 139–160.
50. Rad H.S., Alipour R., Jafarpour A. Using artificial intelligence to foster students' writing feedback literacy, engagement, and outcome: a case of Wordtune application. *Interactive Learning Environments*. 2024; Vol. 32, № 9: 5020–5040.

References

1. Hattie J., Timperley H. The power of feedback. *Review of Educational Research*. 2007; Vol. 77: 81-112.
2. Carless D. Longitudinal perspectives on students' experiences of feedback: a need for teacher-student partnerships. *Higher Education Research & Development*. 2020; Vol. 39: 425-438.
3. Carless D. Double duty, shared responsibilities and feedback literacy. *Perspectives on Medical Education*. 2020; Vol. 9: 199-200.
4. Carless D. From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*. 2022; Vol. 23: 143-153.
5. Carless D., Boud D. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2018; Vol. 43, № 8: 1315-1325.
6. Sutton P. Conceptualizing feedback literacy: knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*. 2012; Vol. 49: 31-40.
7. Gravett K. Feedback literacies as sociomaterial practice. *Critical Studies in Education*. 2022; Vol. 63: 261-274.
8. Gravett K., Carless D. Feedback literacy-as-event: relationality, space and temporality in feedback encounters. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2024; Vol. 49: 142-153.
9. Winstone N.E., Carless D. Who is feedback for? The influence of accountability and quality assurance agendas on the enactment of feedback processes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2021; Vol. 28: 261-278.
10. Jin F.J.Y., Maheshi B., Martinez-Maldonado R., Gasevic D., Tsai Y.S. Scaffolding Feedback Literacy: Designing a Feedback Analytics Tool with Students. *Journal of Learning Analytics*. 2024; Vol. 11: 123-137.
11. Winstone N.E., Nash R.A. Toward a cohesive psychological science of effective feedback. *Educational Psychologist*. 2023; Vol. 58: 111-129.
12. Winstone N.E., Nash R.A., Parker M., Rowntree J. Supporting Learners' Agentic Engagement With Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes. *Educational Psychologist*. 2017; Vol. 52: 17-37.
13. Winstone N.E., Nash R.A., Rowntree J., Parker M. 'It'd be useful, but I wouldn't use it': barriers to university students' feedback seeking and recipience. *Studies in Higher Education*. 2017; Vol. 42: 2026-2041.
14. Rossiter M.P., Bale R. Cultural and linguistic dimensions of feedback: A model of intercultural feedback literacy. *Innovations in Education and Teaching International*. 2023; Vol. 60: 368-378.
15. Rovagnati V., Pitt E., Winstone N. Feedback cultures, histories and literacies: international postgraduate students' experiences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2022; Vol. 47: 347-359.
16. Chong S.W. Reconsidering student feedback literacy from an ecological perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2021; Vol. 46: 92-104.
17. Birkle C., Pendlebury D.A., Schnell J., Adams J. Web of Science as a data source for research on scientific and scholarly activity. *Quantitative Science Studies*. 2020; Vol. 1: 363-376.
18. Sankaranarayanan R., Leung J., Abramenka-Lachheb V., Seo G., Lachheb A. Microlearning in Diverse Contexts: A Bibliometric Analysis. *TechTrends*. 2023; Vol. 67: 260-276.
19. Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D.G., Grp P. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *Journal of Clinical Epidemiology*. 2009; Vol. 62: 1006-1012.
20. Niazi M.A. CiteSpace: A Practical Guide for Mapping Scientific Literature. *Complex Adaptive Systems Modeling*. 2016; Vol. 4: 3.
21. Wang W.H., Lu C. Visualization analysis of big data research based on Citespace. *Soft Computing*. 2020; Vol. 24, № 11: 8173-8186.
22. Carless D., Winstone N. Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*. 2023; Vol. 28: 150-163.
23. Boud D., Dawson P. What feedback literate teachers do: an empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2023; Vol. 48: 158-171.
24. Boud D., Molloy E. Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2013; Vol. 38: 698-712.
25. Carless D., Young S. Feedback seeking and student reflective feedback literacy: a sociocultural discourse analysis. *Higher Education*. 2024; Vol. 88: 857-873.
26. Carless D., Young S. Towards an idealized model of feedback uptake: longitudinal development of feedback literacy from a social constructivist perspective. *Studies in Higher Education*. 2025; Vol. 50: 1641-1653.
27. Winstone N.E., Hepper E.G., Nash R.A. Individual differences in self-reported use of assessment feedback: the mediating role of feedback beliefs. *Educational Psychology*. 2021; Vol. 41, № 7: 844-862.
28. Yu S.L., Di Zhang E., Liu C.H. Assessing L2 student writing feedback literacy: A scale development and validation study. *Assessing Writing*. 2022; Vol. 53: 13.

29. Yu S.L., Liu C.H. Improving student feedback literacy in academic writing: An evidence-based framework. *Assessing Writing*. 2021; Vol. 48: 11.
30. Tai J., Bearman M., Gravett K., Molloy E. Exploring the notion of teacher feedback literacies through the theory of practice architectures. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2023; Vol. 48, № 2: 201-213.
31. Molloy E., Boud D., Henderson M. Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2020; Vol. 45, № 4: 527-540.
32. Man D.L., Kong B.B., Chau M.H. Developing Student Feedback Literacy Through Peer Review Training. *RELC Journal*. 2022; Vol. 53: 14.
33. Man D.L., Chau M.H., Zainal A.Z., Rummy J.T. Exploring the potential of brief peer review training in enhancing student feedback literacy. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 2024: 21.
34. Li F.F., Han Y. Student feedback literacy in L2 disciplinary writing: insights from international graduate students at a UK university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2022; Vol. 47, №. 2: 198-212.
35. Li F.F., Han Y. The influences of international master's students' feedback seeking behaviour on their feedback literacy and feedback contexts: An ecological perspective. *Journal of English for Academic Purposes*. 2024; Vol. 71: 13.
36. Mi Y.D., Rong M., Chen X.C. Exploring the Affordances and Challenges of GenAI Feedback in L2 Writing Instruction: A Comparative Analysis With Peer Feedback. *ECNU Review of Education*. 2025: 26.
37. Zhang W., Wang B., Qian J., Liu Y.X. Pains and gains of feedback source: the dual effects of subordinates' feedback-seeking events on leaders' work engagement. *Current Psychology*. 2023; Vol. 42, № 34: 30311-30321.
38. Fong C.J., Schallert D.L., Williamson Z.H., Lin S.J., Williams K.M., Kim Y.W. Are self-compassionate writers more feedback literate? Exploring undergraduates' perceptions of feedback constructiveness. *Assessing Writing*. 2023; Vol. 57: 11.
39. Luo L., Yusuf A. Bridging AI and pedagogy: how AI-adaptive feedback shapes Chinese EFL students' writing engagement, metacognitive writing strategies, and writing performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2025: 24.
40. Hyland K., Hyland F. 'You could make this clearer': Teachers' advice on ESL academic writing. *Advice in Discourse*. 2012; Vol. 221: 53-71.
41. Nash R.A., Winstone N.E. Responsibility-Sharing in the Giving and Receiving of Assessment Feedback. *Frontiers in Psychology*. 2017; Vol. 8: 9.
42. Chen H.T., Hu G.W. Investigating relationships among students' affective, behavioral and cognitive engagement with peer feedback on EFL writing. *Studies in Educational Evaluation*. 2025; Vol. 84: 10.
43. Xu L.L., Zhang T.F. Engaging with multiple sources of feedback in academic writing: postgraduate students' perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2023; Vol. 48, № 7: 995-1008.
44. Wood J. A dialogic technology-mediated model of feedback uptake and literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2021; Vol. 46, № 8: 1173-1190.
45. Payne A.L., Ajjawi R., Holloway J. Humanising feedback encounters: a qualitative study of relational literacies for teachers engaging in technology-enhanced feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2023; Vol. 48, № 7: 903-914.
46. Tam A.C.F. Evolution of feedback ecology: reshaping students' conceptions and practices in feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2024; Vol. 49, № 3: 376-391.
47. Liu K., Deris F.D. AI feedback literacy in higher education: understanding, measuring, and predicting student feedback uptake. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2025: 15.
48. Vygotskij L.S. Socialisticheskaya modifikaciya cheloveka. *Psihologicheskij zhurnal*. 1997; T. 18, № 3: 142-148.
49. Farnsworth V., Kleanthous I., Wenger-Trayner E. Communities of Practice as a Social Theory of Learning: a Conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*. 2016; Vol. 64, № 2: 139-160.
50. Rad H.S., Alipour R., Jafarpour A. Using artificial intelligence to foster students' writing feedback literacy, engagement, and outcome: a case of Wordtune application. *Interactive Learning Environments*. 2024; Vol. 32, № 9: 5020-5040.

Статья поступила в редакцию 14.07.26

УДК 81'23 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-392-395

Khlopova A.I., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Leading Researcher of Analytical Center for the Development of Innovative Practices in Social Design, Moscow State Linguistic University; National Research University "MPEI" (Moscow, Russia), E-mail: chlopova_anna@mail.ru*

THE VALUE OF "HOMELAND" AMONG RESIDENTS OF THE NORTH CAUCASUS FEDERAL DISTRICT. The article examines the value of "Homeland" among residents of the North Caucasus Federal District. The study is based on data from a free association experiment conducted among residents of the Republic of Dagestan, the Chechen Republic, the Kabardino-Balkarian Republic, and Stavropol Krai aged 17 to 35. The analysis is based on a model of associative meaning, which identifies conceptual, object-based, emotional-evaluative, and formal responses. It is found that ideas about the territory of residence and the space of home and family occupy a central place in the structure of the value of "Homeland." Regional specificities in these associative fields were also identified. In the Republic of Dagestan and the Chechen Republic, reactions related to the territory of one's own republic predominate. In the Kabardino-Balkarian Republic, regional and all-Russian components are relatively evenly represented, while in Stavropol Krai, the image of Russia occupies a central position. The obtained results demonstrate the variability of ways of conceptualizing the Motherland and allow us to consider it as a multi-component entity, the content of which is determined by the interaction of socially established values and personal meanings.

Keywords: **distance learning, distance learning according to higher education programs, distance education technologies, principles of distance education, tasks of distance education**

А.И. Хлопова*, канд. филол. наук, доц., вед. сотр. Аналитического центра по разработкам инновационных практик социального проектирования ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», НИУ «МЭИ», г. Москва, E-mail: chlopova_anna@mail.ru*

ЦЕННОСТЬ «*РОДИНА*» У ЖИТЕЛЕЙ СЕВЕРО-КАВКАЗСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА

Статья посвящена исследованию ценности «Родина» у жителей Северо-Кавказского федерального округа. Материалом исследования послужили данные свободного ассоциативного эксперимента, проведенного среди жителей Республики Дагестан, Чеченской Республики, Кабардино-Балкарской Республики и Ставропольского края в возрасте от 17 до 35 лет. Анализ осуществлялся на основе модели ассоциативного значения, предполагающей выделение понятийных, предметно-образных, эмоционально-оценочных и формальных реакций. Установлено, что центральное место в структуре ценности «Родина» занимают представления о территории проживания и пространстве дома и семьи. При этом выявлена региональная специфика ассоциативных полей. В Республике Дагестан и Чеченской Республике наиболее частотные реакции указывают на значимость малой Родины, в Кабардино-Балкарской Республике важны как малая, так и большая Родина, в Ставропольском крае – образ России. Таким образом, Родина в одном Северо-Кавказском Федеральном округе воспринимается по-разному, причем велика роль общественно закрепленных значений и личностных смыслов.

Ключевые слова: **свободный ассоциативный эксперимент, ценности, Родина, Северный Кавказ, личностный смысл, ассоциативное поле, стимул, реакция**

Актуальность представленной статьи определяется следующим: сегодня исследования представителей различных наук посвящены ценностям. Но, несмотря на различия в подходах к пониманию природы ценностей, исследователи едины во мнении относительно того, что ценности обеспечивают соотнесение индивидуального опыта человека с системой общественно значимых представлений и норм [1–11].

В отечественной психологической традиции проблема содержания ценностей рассматривается прежде всего в связи с категорией личностного смысла. Согласно концепции А.Н. Леонтьева [1], значение выступает в качестве общественно выработанной формы отражения действительности, тогда как личностный смысл определяется отношением субъекта к объекту и местом данного объекта в структуре его жизненных отношений [1]. В отличие от значения, обладающего относительной устойчивостью и разделяемого членами языкового сообщества, личностный смысл характеризуется вариативностью и зависит от индивидуального опыта человека, условий его социализации и особенностей мотивационной сферы.

Развитие данных положений в психолингвистике связано с работами А.А. Леонтьева, рассматривавшего языковое сознание как систему знаний, представлений и оценок, формирующихся в процессе взаимодействия человека с окружающим миром [2]. С этих позиций слово выступает не только единицей

языка, но и средством доступа к индивидуальному образу мира. Восприятие слова предполагает актуализацию сложной сети связей, включающей результаты переработки чувственного, эмоционального и социального опыта.

А.А. Залевская отмечает, что за словом в сознании носителя языка стоит не только закрепленное в словаре значение, но и совокупность личностно значимых представлений, воспоминаний и переживаний, возникающих в результате включения языковой единицы в систему индивидуального опыта [3]. Исследование содержания ценностей в этом случае предполагает обращение к методам, позволяющим выявить не декларируемые установки, а спонтанно актуализируемые смысловые связи.

Одним из наиболее эффективных методов исследования языкового сознания является свободный ассоциативный эксперимент [4].

По мнению Ю.Н. Караулова, ассоциативно-вербальная сеть представляет собой модель организации языкового сознания, позволяющую реконструировать наиболее устойчивые элементы индивидуального и коллективного образа мира [4]. Ассоциативные реакции отражают результаты переработки чувственного, культурного и социального опыта и тем самым позволяют приблизиться к содержанию тех представлений, которые актуализируются у носителей языка при восприятии слова [6].

В работах Н.В. Уфимцевой неоднократно подчеркивается, что ассоциативные поля являются одним из наиболее информативных источников данных о структуре языкового сознания и национально-культурной специфике его функционирования [7]. Особое значение свободный ассоциативный эксперимент приобретает при изучении ценностей, поскольку дает возможность выявить не нормативные представления о социально одобряемом поведении, а индивидуально переживаемые смыслы [8].

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных патриотизму, гражданской идентичности, исторической памяти и национальному самосознанию, образ Родины остается сравнительно малоизученным объектом психолингвистического анализа [9; 10; 11]. Большинство работ ориентировано на определение места Родины в системе ценностных предпочтений различных социальных групп или на измерение степени выраженности патриотических установок. Значительно реже предметом исследования становятся представления, эмоциональные состояния и личностные смыслы, актуализируемые у носителей языка при восприятии слова Родина.

Особый интерес представляет исследование образа Родины у жителей Северо-Кавказского федерального округа. Северный Кавказ является полиэтничным и поликонфессиональным регионом, в котором взаимодействуют различные культурные традиции, модели идентичности и способы осмысления социального пространства. В этих условиях представляется важным установить, каким образом соотносятся представления о Родине как о пространстве непосредственного проживания и как о едином государственном образовании, а также определить, какие компоненты формируют ядро образа Родины у представителей различных регионов СКФО.

Цель исследования заключается в выявлении особенностей образа Родины в языковом сознании жителей Северо-Кавказского федерального округа и установлении общих и регионально обусловленных способов его репрезентации.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, следующие:

– выявить основные компоненты образа Родины в языковом сознании жителей Северо-Кавказского федерального округа на основе данных свободного ассоциативного эксперимента;

– сопоставить особенности репрезентации образа Родины у жителей Республики Дагестан, Чеченской Республики, Кабардино-Балкарской Республики и Ставропольского края;

– определить соотношение общественно закрепленных значений и личностных смыслов в структуре образа Родины.

Научная новизна исследования состоит в выявлении структуры образа Родины в языковом сознании жителей Северо-Кавказского федерального округа на основе свободного ассоциативного эксперимента. Впервые установлены региональные различия в репрезентации образа Родины у жителей Республики Дагестан, Чеченской Республики, Кабардино-Балкарской Республики и Ставропольского края, а также показано, что содержание данного образа определяется взаимодействием общественно закрепленных значений и личностных смыслов, обусловленных особенностями региональной идентичности

Теоретическая значимость исследования состоит в развитии психолингвистических представлений об образе Родины как многокомпонентном образовании языкового сознания, уточнении роли региональной идентичности в его репрезентации и расширении научных представлений о возможностях свободного ассоциативного эксперимента при изучении ценностных компонентов языкового сознания.

Практическая значимость исследования определяется возможностью применения полученных результатов в практике психолингвистических исследований, при разработке программ гражданско-патриотического воспитания и формировании регионально ориентированных образовательных и просветительских проектов. Материалы исследования могут использоваться при подготовке учебных дисциплин по психолингвистике, языковому сознанию, социальной психологии и культурологии, а также служить эмпирической базой для дальнейших исследований образа Родины и ценностных компонентов языкового сознания.

Материалом исследования послужили данные свободного ассоциативного эксперимента, проведенного в 2026 г. среди жителей Республики Дагестан, Чеченской Республики, Кабардино-Балкарской Республики и Ставропольского края в возрасте от 17 до 35 лет. В настоящей работе рассматриваются исключительно результаты входного этапа исследования, полученные до проведения иммерсивного спектакля-реконструкции «Голоса Победы». Реакции, зафиксированные на последующих этапах исследования, в анализ не включались.

Свободный ассоциативный эксперимент традиционно рассматривается в психолингвистике как один из наиболее информативных методов исследования языкового сознания, позволяющий выявить индивидуально значимые связи, актуализируемые при восприятии слова-стимула. В отличие от анкетирования и иных опросных методик, предполагающих осмысленный выбор ответа, ассоциативный эксперимент фиксирует спонтанные реакции испытуемых и тем самым дает возможность приблизиться к содержанию личностных смыслов, возникающих в момент восприятия языковой единицы.

В качестве слова-стимула использовалась лексема Родина. Полученные реакции были распределены в соответствии с моделью ассоциативного значения, предполагающей выделение понятийных реакций, реакций-представлений, эмоционально-оценочных и формальных реакций. В отдельных случаях фиксировались также культурные реакции, актуализирующие прецедентные тексты и элементы коллективной памяти.

Всего было проанализировано 424 ассоциативные реакции, полученные от респондентов четырех субъектов Северо-Кавказского федерального округа. Для интерпретации реакций использовался метод семантической классификации, позволяющий объединять отдельные ассоциаты в группы представлений, отражающие различные способы осмысления Родины.

1. Образ Родины в языковом сознании жителей Северо-Кавказского федерального округа

1.1 Родина как пространство

Во всех исследуемых выборках наиболее представленной группой являются реакции, отражающие восприятие Родины как определенного географического пространства. Вместе с тем содержание данной группы демонстрирует выраженную региональную специфику.

В Республике Дагестан пространственные представления объединяют 39 реакций. Ядро данной группы образует ассоциат Дагестан (26 реакций), значительно превосходящий по частотности реакцию Россия (6 реакций). Наряду с этим фиксируются реакции Кавказ и земля. Таким образом, в дагестанской выборке образ Родины соотносится прежде всего с пространством собственной республики.

Сходная тенденция наблюдается в Чеченской Республике. Группа территориальных представлений включает 31 реакцию, среди которых преобладают ассоциаты Чечня (19 реакций) и Чеченская Республика (5 реакций). Реакция Россия представлена лишь тремя ответами. Подобное распределение свидетельствует о том, что в сознании респондентов Родина в первую очередь ассоциируется с территорией непосредственного проживания.

Несколько иная картина выявлена в Кабардино-Балкарской Республике. Наиболее частотной реакцией здесь выступает ассоциат Россия (13 реакций). Вместе с тем совокупное количество реакций, связанных с территорией республики (КБР, Кабардино-Балкария, Кабарда, Нальчик и др.), остается сопоставимым. Следовательно, в данной выборке представления о Родине объединяют как региональный, так и общероссийский уровни идентификации.

В Ставропольском крае пространственные представления объединяют 27 реакций. Центральное положение занимает ассоциат Россия (25 реакций), составляющий 46% общего количества полученных реакций. Регионально маркированные ассоциаты представлены единичными упоминаниями соседних субъектов Российской Федерации и не образуют самостоятельного смыслового центра ассоциативного поля.

Таким образом, представления о Родине как о конкретной территории являются общими для всех исследуемых выборок. Однако содержательно они различны. В Чеченской Республике, Республике Дагестан, Кабардино-Балкарской Республике важна малая Родина, в Ставропольском крае Родина осмысляется преимущественно через образ России.

1.2 Родина как пространство дома и семьи

Важными для опрошенных респондентов представляются дом и семья.

В Республике Дагестан указанный интегративный признак объединяет реакции дом (7), детство (1) и мама (1). В Чеченской Республике интегративный признак ‘Родина как пространство дома и семьи’ включает также реакции ‘уют’, ‘тепло’, ‘тёплые чувства’, ‘безопасность’ и ‘ценность’. В Кабардино-Балкарской Республике ядерной является реакция ‘дом’ (12 реакций). В Ставропольском крае интегративный признак объединяет также реакции ‘дом’ (5), ‘где семья’ (1), ‘родное’ (1), ‘то, где ты вырос, где ты живешь’ (1) и ‘уют’ (1).

Интересно, что в Ставропольском крае присутствуют реакции, которые представляют собой развернутые формулировки. Представляется, что респонденты стремятся описать Родину через личный опыт и межличностные отношения. Тот факт, что интегративный признак ‘Родина как пространство дома и семьи’ является ядерным, свидетельствует о том, что Родина воспринимается участни-

Таблица 1

Ассоциативные группы, формирующие образ Родины
в языковом сознании жителей Северо-Кавказского федерального округа

Ассоциативная группа	Республика Дагестан	Чеченская Республика	Кабардино-Балкарская Республика	Ставропольский край
Родина как конкретная территория	39	31	38	27
Родина как пространство дома и семьи	9	14	15	9
Родина как нравственная категория	4	11	13	3
Чувство принадлежности	4	5	4	2
Родина как гарант безопасности	–	–	2	2
Эмоционально-оценочные реакции	3	2	6	3
Формальные реакции	12	17	16	6

ками эксперимента не как абстрактное образование, а как место, объединенное семейными связями и эмоциональной защищенностью.

1.3 Родина как нравственная категория

Полученные от респондентов реакции указывают на понимание Родины как нравственной категории. В Кабардино-Балкарской Республике интегративный признак ‘Родина как нравственная категория’ представлена наиболее ярко и объединяет такие реакции, как ‘любовь’, ‘преданность’, ‘честь’, ‘мужество’, ‘вера’ и ‘патриот’. В Чеченской Республике такой интегративный признак объединяет реакции ‘любовь’ (6), ‘патриотизм (1), ‘счастье’ (1) и ‘семья’ (1). В Республике Дагестан он представлен реакциями ‘любовь’, ‘мир’ и ‘гордость’. В Ставропольском крае указанный интегративный признак объединяет реакции ‘свобода’ (1), ‘уважение’ (1) и ‘счастье’ (1). Несмотря на тот факт, что реакции единичны, они демонстрируют, что Родина воспринимается респондентами как определенная система ориентиров личности.

1.4 Родина как объект эмоционального отношения

Эмоционально-оценочные реакции представлены незначительным количеством во всех обследованных регионах СКФО.

В Республике Дагестан эмоционально-оценочные реакции представлены следующими реакциями: ‘всё прекрасное в этом мире’ (1), ‘душа (1), ‘родное душе’ (1). В Чеченской Республике положительные эмоционально-оценочные ассоциаты представлены реакциями ‘Дарго’ (1) и ‘свет’ (1). В Кабардино-Балкарской Республике можно выделить реакции ‘любимое’ (1), ‘люблю’ (1), ‘радость’ (1), а также единичные отрицательные реакции: ‘тоска’ (1), ‘нету’ (1) и ‘ярлык’ (1). В Ставропольском крае положительные эмоционально-оценочные реакции представлены только положительными реакциями: ‘любимая’ (1), ‘любимое место’ (1), ‘любовь’ (1).

Небольшое количество эмоционально-оценочных ассоциатов свидетельствует о том, что отношение к Родине выражается через конкретные образы, связанные с местом проживания, семьей, природой, всем, что приносит удовольствие и удовлетворение.

1.5 Формальные способы репрезентации Родины

Во всех исследуемых выборках фиксируются реакции, воспроизводящие устойчивые способы осмысления Родины.

Наиболее частотной реакцией данного типа является ассоциат мать. Его максимальная представленность наблюдается в Чеченской Республике (13 реакций) и Кабардино-Балкарской Республике (12 реакций). В Республике Дагестан ассоциат ‘мать’ встречается одиннадцать раз, тогда как в Ставропольском крае его частотность значительно ниже и составляет четыре реакции.

Кроме того, в ставропольской выборке выявлена культурная реакция – ‘А зори здесь тихие,’ отсылающая к одному из наиболее известных произведений о Великой Отечественной войне. В отличие от формальных реакций, воспроизводящих общеизвестные метафорические модели, данная реакция актуализирует конкретный художественный текст и демонстрирует связь образа Родины с коллективной исторической памятью.

Несмотря на присутствие формальных реакций во всех исследуемых регионах, они не занимают центрального положения в структуре ассоциативных полей. Это позволяет говорить о том, что представления о Родине определяются преимущественно индивидуальным опытом респондентов, а не воспроизведением готовых идеологических формул.

Проведенное исследование показало, что образ Родины в языковом сознании жителей Северо-Кавказского федерального округа обладает сложной внутренней организацией и включает как общие, так и регионально обусловленные компоненты.

Во всех исследуемых выборках центральное место занимают представления о Родине как о конкретной территории и пространстве дома и семьи. Доминирование данных ассоциативных групп свидетельствует о том, что Родина переживается респондентами не как абстрактное общественное образование, а как часть индивидуального жизненного опыта, связанного с семьей, привычным окружением и повседневными практиками.

При этом в Республике Дагестан и Чеченской Республике важную роль играет образ малой Родины. В Кабардино-Балкарской Республике значимыми представляются как малая Родина, так и большая Родина. В Ставропольском крае образ Родины определяется преимущественно представлениями о России.

Несмотря на то, что во всех регионах СКФО представлены формальные реакции, их количество незначительно, а потому не препятствует актуализации личностного смысла, который актуализируется через семью, дом, защищенность.

Таким образом, ценность Родины является важной и значимой для опрошенных респондентов, однако содержание одной из базовых ценностей различно и зависит от региональной специфики.

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность.* Москва: Смысл, 2005:
2. Леонтьев А.А. *Основы психолингвистики*. Москва: Смысл, 2005.
3. Залевская А.А. *Введение в психолингвистику.* Москва: Директ-Медиа, 2014.
4. Пищальникова В.А. Прогностический аспект психолингвистического исследования значения слова. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2023; № 2 (870): 49–56.
5. Караулов Ю.Н. *Русский ассоциативный словарь:* в 2 т. Москва: АСТ: Астрель, 2002.
6. Пищальникова В.А., Степыкин Н.И. Речевое действие как смыслообразующий компонент коммуникации: психолингвистические параметры анализа. *Вестник Волгоградского государственного университета.* Серия 2: Языкознание. 2024; № 3-23: 6–16.
7. Уфимцева Н.В. *Языковое сознание: динамика и вариативность.* Москва: Институт языкознания РАН, 2011.
8. Пищальникова В.А., Адамова З.Г., Степыкин Н.И. *Ассоциативная аксиологическая лексикография.* Москва: Московский государственный лингвистический университет, 2026.
9. Щербакова Е.К. Патриотизм как правовая ценность: факторы трасформации. *Территория науки: актуальные вопросы, достижения и инновации:* сборник статей II Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2025: 120–122.
10. Меркулов П.А., Поляков А.А. Гражданская идентичность и патриотизм в системе традиционных ценностей современной студенческой молодежи. *Трансформация социальной структуры современного российского общества: состояние, динамика, тенденции:* материалы XVII Орловских социологических чтений 5 декабря 2025 г. Социологический альманах. Орел: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, 2026; Выпуск 18: 39–44.
11. Калинкина М.Ю. Патриотизм и духовно-нравственные ценности студентов в рамках реализации Стратегии молодёжной политики. *Международный конгресс, посвященный 80-летию Победы в Великой Отечественной войне и окончания второй мировой войны:* сборник материалов. Комсомольск-на-Амуре: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, 2025: 273–281.

References

1. Leont’ev A.N. *Deyatel’nost’. Soznanie. Lichnost’.* Moskva: Smysl, 2005:
2. Leont’ev A.A. *Osnovy psiholingvistiki*. Moskva: Smysl, 2005.
3. Zalevskaya A.A. *Vvedenie v psiholingvistiku.* Moskva: Direkt-Media, 2014.
4. Pischal’nikova V.A. Prognosticheskij aspekt psiholingvisticheskogo issledovaniya znacheniya slova. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2023; № 2 (870): 49-56.

5. Karaulov Yu.N. *Russkij associativnyj slovar':* v 2 t. Moskva: AST: Astrel', 2002.
6. Pischal'nikova V.A., Stepykin N.I. Rechevoe dejstvie kak smysloobrazuyuschij komponent kommunikacii: psiholingvisticheskie parametry analiza. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: Yazykoznanie. 2024; № 3-23: 6-16.
7. Ufimceva N.V. *Yazykovoe soznanie: dinamika i variativnost'.* Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 2011.
8. Pischal'nikova V.A., Adamova Z.G., Stepykin N.I. *Associativnaya aksiologicheskaya leksikografiya.* Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, 2026.
9. Scherbakova E.K. Patriotizm kak pravovaya cennost': faktory trasnformacii. *Territoriya nauki: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovacii:* sbornik statej II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza: Nauka i prosveschenie (IP Gulyaev G.Yu.), 2025: 120-122.
10. Merkulov P.A., Polyakov A.A. Grazhdanskaya identichnost' i patriotizm v sisteme tradicionnyh cennostej sovremennoj studencheskoj molodezhi. *Transformaciya social'noj struktury sovremennogo rossijskogo obschestva: sostoyanie, dinamika, tendencii:* materialy XVII Orlovskih sociologicheskih chtenij 5 dekabrya 2025 g. Sociologicheskij al'manah. Orel: Rossijskaya akademiya narodnogo hozyajstva i gosudarstvennoj sluzhby pri Prezidente RF, 2026; Vypusk 18: 39-44.
11. Kalinkina M.Yu. Patriotizm i duhovno-nravstvennye cennosti studentov v ramkah realizacii Strategii molodezhnoj politiki. *Mezhdunarodnyj kongress, posvyaschennyj 80-letiyu Pobedy v Velikoj Otechestvennoj vojne i okonchaniya vtoroj mirovoj vojny:* sbornik materialov. Komsomol'sk-na-Amure: Amurskij gumanitarno-pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2025: 273-281.

Статья поступила в редакцию 13.07.26

УДК 811.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-395-398

Hartung V.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: vgerasimv@mail.ru*
Beletskaya A.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: allabeletskaya@yandex.ru*

SEMANTICS AND MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE ARTISTIC IMAGE OF WATER IN LEONARD COHEN'S POETRY AND SONG LYRICS. The study presents a comprehensive analysis of the semantic and morphological characteristics of the artistic image of water in the poetic and song lyrics of Leonard Cohen, one of the most significant English-language poetry writers of the postmodern era. The relevance of the study is determined by the insufficient examination of Cohen's system of imagery within the field of Russian linguo-poetics, as well as by the need to examine the specific nature of classical elemental imagery within postmodern discourse. Based on a continuous sampling of the writer's poetic corpus, this study identifies and systematizes key water-related images, examining their semantic structure and functional roles, ranging from topos to symbolic sign. Particular attention is paid to the morphological resources of the language – specifically the nominal, verbal, adjectival, and prepositional structures employed to construct the image of water. The authors conclude that in Cohen's work the image of water emerges as a dynamic process rather than a static object; the poet synthesizes the archetypal semantics of water with a postmodern aesthetic of fluidity and multiplicity of interpretation.

Keywords: **artistic image, semantics of water, morphological expressive means, song lyrics, postmodernism**

В.Ю. Хартунг*, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: vgerasimv@mail.ru*
А.Ю. Белецкая*, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: allabeletskaya@yandex.ru*

СЕМАНТИКА И МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА ВОДЫ В СТИХОТВОРНОЙ И ПЕСЕННОЙ ЛИРИКЕ ЛЕОНАРДА КОЭНА

Настоящее исследование посвящено комплексному анализу семантических и морфологических характеристик художественного образа воды в стихотворной и песенной лирике Л. Коэна, одного из наиболее значимых англоязычных поэтов-песенников эпохи постмодернизма. Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью образной системы Коэна в отечественной лингвопоэтике, а также необходимостью рассмотрения особенностей классических стихийных образов в постмодернистском дискурсе. В работе на основе сплошной выборки из поэтического корпуса Коэна выделяются и систематизируются ключевые водные образы, рассматриваются их семантическая структура и функциональные роли – от топоса до символического знака. Особое внимание уделяется морфологическим ресурсам языка: именным, глагольным, адъективным и предложным структурам, задействованным в создании образа воды. Авторы статьи приходят к выводу, что образ воды в творчестве Коэна предстает как динамичный процесс, а не статичный объект. Поэт синтезирует архетипическую семантику воды с постмодернистской эстетикой пластичности и множественности интерпретаций.

Ключевые слова: **художественный образ, семантика воды, морфологические средства выразительности, песенная лирика, постмодернизм**

В современных филологических исследованиях прослеживается устойчивый интерес к изучению художественных образов как элементов поэтической картины мира, особенно в тех случаях, когда эти образы демонстрируют семантическую многозначность и эволюцию на протяжении творческого пути автора. Творчество Леонарда Коэна, представляющее уникальный синтез поэзии и музыки, является недостаточно изученным в отечественной лингвопоэтике в части системного анализа образной системы автора. Обращение к образу воды в творчестве поэта позволяет не только глубже понять идиостиль Коэна, но и выявить закономерности трансформации традиционной символики в постмодернистской поэзии, что и обусловило актуальность данной работы.

Семантика художественного образа в разное время вызывала интерес таких отечественных лингвистов, как Н.Д. Арутюнова, Ю.М. Лотман, В.Н. Топоров, И.В. Арнольд и др.

Цель данного исследования состоит в выявлении и систематизации особенностей семантической структуры и морфологического оформления образа водной стихии в творчестве Л. Коэна, а также в определении места этих образов в рамках поэтической картины мира автора. Объектом исследования выступают образы воды в текстах песен и стихотворных произведений автора разных лет, а предметом – их семантические, функциональные и морфологические характеристики, рассматриваемые в контексте авторской поэтической системы.

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

– уточнить теоретические и методологические подходы к изучению художественного образа в современной лингвистике, определив критерии его анализа;

– рассмотреть и систематизировать основные водные образы в поэтическом корпусе Л. Коэна, выделив наиболее частотные и функционально значимые типы, а также проанализировать лексико-семантические механизмы их создания;

– исследовать морфологические ресурсы, участвующие в создании образа воды, и описать их вклад в формирование смысловой многомерности.

Научная новизна работы состоит в том, что в ней впервые проведен системный анализ водной образности в поэтическом творчестве Л. Коэна как целостной семантической системы; выявлен синтез традиционных архетипических значений и индивидуально-авторских смыслов, что расширяет представление об идиостиле автора.

Теоретическая значимость работы определяется тем, что она вносит свой вклад в исследование функционирования природных архетипов в постмодернистском поэтическом и песенном дискурсе и расширяет представление о песенном тексте как особой художественно-поэтической форме.

Практическая ценность исследования заключается в возможности использования его результатов в рамках преподавания курсов по зарубежной литературе, лингвопоэтике, стилистике, а также при подготовке спецкурсов и семинаров, посвященных поэтике постмодернизма.

В ходе исследования применялся следующий комплекс методов: описательно-аналитический, компонентного и контекстуального анализа, структурно-семантического анализа.

Художественный образ является универсальным понятием и может быть рассмотрен как основа любого вида искусства, являясь в значительной степени тем отличительным признаком, который определяет искусство и отграничивает его от иных сфер духовной и гуманитарной деятельности человека. Любое художественное произведение, в том числе и произведение поэтическое, представляет собой сложную иерархическую систему образов, возникающих на каждом уровне художественного произведения и находящихся между собой в постоянном многогранном взаимодействии. Художественный образ может реализовываться на фонографическом уровне текста через взаимодействие звукосочетаний, пауз и ритма. Он выстраивается на лексическом уровне, насыщая лексемы и их сочетания образным значением, и на текстовом уровне – через изображение предмета, понятия, явления, организуя художественное пространство-время всего литературного произведения.

Художественный образ создается автором в процессе творческого отбора информации, генерализации как перехода от единичного к общему, от индивидуального к сущностному, от связанного с конкретной временной реальностью к

вневременному, тем самым становясь одновременно и инструментом, и результатом конструирования реальности.

В семиотике художественный образ рассматривается как сложный многоуровневый знак, объединяющий материальную форму означающего и его глубинный смысл. Он отделяется от бытового понимания стоящего за ним предмета или явления и функционирует по законам языка искусства, аккумулируя культурные и мировоззренческие коды той эпохи и территории, когда и где он был создан.

Художественный образ строится на сходстве с предметами и явлениями реального мира, что определяет его иконическую функцию, и вместе с тем несет глубокий переносный смысл, выходящий за пределы изображения реальной действительности. Литературный образ является, прежде всего, символическим знаком; иконическая функция для него вторична [1, с. 41].

Одним из основных свойств художественного образа является расширение и обобщение как денотата, так и сигнификата понятия; в него могут включаться дополнительные признаки, основанные как на метонимической смежности, так и на метафорическом сходстве. Таким образом, художественный образ выходит за рамки базового минимума характерных признаков, необходимых для идентификации предмета или явления, и отражает многообразие свойств, функций и связей с другими предметами, тем самым создавая некую синтетическую общность. Любое художественное произведение создает собственную «модель мира», в которой художественные образы выполняют функцию структурных узлов [2, с. 296].

Классификация художественных образов представляет собой сложную многостороннюю проблему. Отечественные и зарубежные лингвисты предлагают к рассмотрению разнообразные парадигматические модели, варьирующиеся в зависимости от используемых критериев. Рассматривая отношения между денотатом и референтом, художественные образы можно разделить на автологические, опирающиеся на буквальное значение используемых языковых средств, и металогические, включающие в себя использование тропов и переносных смыслов. Очевидно, что именно металогическая образность является основным типом образности в современной поэзии.

Исходя из уровня художественного текста, на котором создается словесно-художественный образ, образы могут быть разделены на звуковые, лексические, стилистические (метафоры, гиперболы, эпитеты и т. п.), образы, конструируемые на синтаксическом уровне текста, а также образы, возникающие на текстовом уровне (литературные персонажи, предметные и пейзажные образы и т. п.).

На основании синтаксической структуры образа можно выделить образ-имя, образ-синтагму и образ-пропозицию, представляющую собой поэтическую картинку.

Исходя из эстетической тональности и воздействия на читателя, различают трагические, сатирические, лирические образы. Необходимо иметь в виду способность художественных образов разрастаться, мимикрировать и соединяться с другими образами, создавая единую ткань художественного произведения.

Создателем художественного образа является автор произведения, но полноценное функционирование образа возможно только во взаимодействии с читателем в процессе прочтения и понимания художественного текста. Образ служит ключом к пониманию и осмыслению прочитанного – как система знаков, вписанная в ту или иную историко-культурную традицию. Сознание читателя может отразить художественный образ во всей полноте черт, задуманных автором, но может и исказить или переосмыслить, и дополнить этот образ. Соответственно, образное мышление – это не только свойство автора, но и свойство читателя.

Современная постмодернистская литература и поэзия с ее принципиальной незавершенностью, мозаичностью в изображении действительности предоставляет читателю возможность соучастия, сотворчества в создании художественного образа, делает этот образ «открытым» и вариативным [3, с. 22].

Вода может рассматриваться как один из фундаментальных стихийных образов, наряду с образами земли, огня и воздуха. В фольклорно-мифологической традиции вода – элемент первоначального хаоса и источник всего сущего. Мировая литературная традиция представляет огромное множество образов водной стихии, в которых разнообразные агрегатные состояния воды и различные типы водоемов отражают человеческие эмоции, философские концепты или фундаментальные символические архетипы.

Вода представляет собой вечную и неисчерпаемую, постоянно перерождающуюся материю. Она не имеет формы, но может принимать форму любого сосуда или вместилища. Она не имеет собственного цвета, но может принимать практически любой цвет. Вода являет собой единство противоположностей, в том числе и противоположностей базовых концептов существования: с одной стороны, вода – это матрица и источник жизни, с другой стороны – возможная причина и символ ее окончания. Таким образом, в зависимости от интенции автора вода может быть символом стабильности и хаоса, исцеления и очищения души или же ее гибели, опасности или защиты, правды или заблуждения, добра или зла [4, с. 394].

Как любой художественный образ, образ водной стихии развивается и претерпевает изменения, отражая культурный код исторической и литературной эпохи. В классической литературе вода либо представляет собой пейзажный образ, либо носит аллегорический характер. Так, например, образ спокойной и мощной равнинной реки может символизировать правильное и мудрое государственное правление. В эпоху романтизма вода становится символом неукротимого, мятежного человеческого духа, страсти и стремления к свободе, что вызывает к жизни образы бушующего океана, водопада или грозы.

В постмодернистской литературе, особенно в поэзии, образ воды утрачивает свой классический символический статус, превращаясь в знак изменчивости, текучести и хаотичности смыслов, т. е. знак деконструкции как основного свойства литературы постмодерна. Водные образы становятся способом отражения интертекстуальности и возможной множественности интерпретаций, где один смысл перетекает в другой, стирая возможность единственно верной интерпретации.

Леонард Коэн, один из самых известных поэтов и рок-музыкантов второй половины XX – начала XXI века, пережил все политические, общественные и культурные потрясения своей эпохи. Его поэтические произведения (стихи и тексты песен) – это философские попытки отразить современный ему окружающий мир через собственное его восприятие и понимание, попытки осмыслить переживаемые обществом проблемы, посмотреть на уже известное с новой стороны, продемонстрировать жизнь во всей ее многогранности. Водные образы наряду с иными стихийными образами играют значимую роль в его творчестве и служат важным инструментом осознания и интерпретации действительности.

Одним из наиболее частотных водных образов в творчестве Коэна является образ реки. В одной из ранних и широко известных его песен *Suzanne* образ реки чрезвычайно многогранен: в начале песни это образ-топос, определяющий место встречи героев, но по мере развертывания поэтического повествования река обретает символическое значение духовного поиска и освобождения. Река служит своего рода вратами: она переносит героя из мира жесткой логики и рационализма в пространство любви, доверия и духовной свободы, пространство красоты и любви, не связанных временными ограничениями.

Now Suzanne takes your hand / And she leads you to the river…

And she shows you where to look / Among the garbage and the flowers /There are heroes in the seaweed / There are children in the morning /They are leaning out for love /And they will lean that way forever [5].

Образ реки у автора может иметь и более мрачную, и одновременно мистическую импликацию. В песне *By the Rivers Dark* темные воды реки отнимают у лирического героя его идентичность, лишают его принадлежности. Темная река – это одновременно и чуждый еврейскому народу Евфрат, место ссылки и изгнания, и более понятный европейцу Стикс, лишающий памяти и самой жизни.

By the rivers dark / I wandered on. / I lived my life / in Babylon.

And I did forget / My holy song: / And I had no strength / In Babylon [6, с. 53].

Как уже было сказано, водные образы у Коэна могут функционировать как образы-топосы, т. е. образы открытого пространства, не имеющие четких границ, но обладающие некими общими характеристиками, значимыми для поэтического текста, и служащие местом, на фоне которого разворачивается действие или выстраиваются смыслы [7, с. 11]. Так, в стихотворении *I Miss my Mother* поэт пишет о своем желании разделить со своей матерью все впечатления от поездки в Индию, ужаснуться бедности и полюбоваться красотой, используя для этого образ моря и обращаясь к конкретному географическому объекту.

I want to hear her sigh/ For the poor in the street/ And marvel the unforgiving greyness/ Of the Arabian Sea [6, с. 72].

Однако, как и в случае с рекой, символическое или метафорическое употребление этого образа встречается в творчестве Коэна значительно чаще. Море в песенной и стихотворной лирике предстает как символ неизбежности, непостижимости, а в некоторых случаях – последнего прибежища и покоя смерти. Как и речные образы, образы моря часто переплетаются с мифологическими или библейскими, как в следующем примере из уже упомянутой песни *Suzanne*, где Коэн обращается к известному библейскому сюжету о способности Иисуса Христа ходить по воде. В этом лирическом произведении Христос обязывает всех людей стать моряками, пока море не освободит их, причем освобождение может толковаться двояко: как освобождение от власти моря и как освобождение от жизни.

And Jesus was a sailor / When he walked upon the water…

And when he knew for certain / Only drowning men could see him / He said "All men will be sailors then / Until the sea shall free them" [5].

Образы моря и океана часто переплетаются в лирике Коэна, но все же океан несет несколько иную импликацию: океан – это пространство вызова и преодоления, пространство достижения успеха. В данном случае пишущий на английском языке Коэн обращается к историческому опыту своей нации, нации путешественников и мореходов, нации, правящей морями. В своей песне *Democracy*, используя развернутую метафору, Коэн создает образ нации как корабля, плывущего к светлой цели достижения демократии через бури и препятствия общественных пороков. Это уникальный пример того, как автор, используя классическую поэтическую технику, превращает политическую агитацию в мощный визуальный гимн стремления к демократии. В данном примере повтор глагола *sail* в повелительном наклонении задает призыв к постоянному непрерывному действию, а метафорическая презентация препятствий на пути этого движения превращает сухие политические понятия в сложный маршрут плавания.

Sail on, sail on / O mighty Ship of State! / To the Shores of Need / Past the Reefs of Greed / Through the Squalls of Hate [8].

Образы реки, моря и океана – самые частотные образы водоемов в лирике Коэна. Прочие водные пространства – ручьи, озера, водные источники, ко-

лодцы – либо не встречаются в лирике автора совсем, либо носят единичный характер. Так, например, нам удалось найти только одно упоминание озера в тексте поэтического произведения *Travel*, где Коэн обращается к озеру как части идеального безмятежного пространства. Здесь озеро в паре с камнем создает образ статичности и безмятежного покоя, надежного убежища, где возможно обретение внутренней гармонии.

…a master might instruct me how to plot / My life away from pain, to love alone / In the bruiseless embrace of stone and lake [9].

Образы воды в лирике Коэна часто связаны с погодными или природными явлениями. Дождь, снег, гроза, снежная буря отражают эмоциональные состояния автора или его лирического героя и одновременно становятся символами базовых философских концептов, конструирующих поэтику автора. В следующем примере из стихотворения *A thousand kisses deep* вода присутствует сразу в трех агрегатных состояниях: в виде дождя, снега и мокрого снега. Образ снеговика используется для выражения самоиронии как метафора неспособности дарить тепло. Это образ чего-то искусственного, хрупкого, холодного и обреченного на таяние. Снег здесь выступает как символ неполноценности, вторичности (*second hand physique),* а дождь и мокрый снег являются символами разрушения того, что неспособно к существованию.

…you see, I'm just another snowman / standing in the rain and sleet / who loved you with his frozen love / his second hand physique [6, с. 56].

В целом можно сказать, что дождь у Коэна очень часто символизирует финал, окончание чего-то, что исчерпало потенциал своего существования. С одной стороны, он выступает как образ упадка, стагнации и беспомощности. С другой стороны, смытое дождем отжившее прошлое освобождает дорогу для новых возможностей, приносит очищение. В песне *The Last Year's Man* лирический герой неподвижен, застыл, не в силах продолжать свой труд, а дождь продолжает падать, словно подтверждая его поражение. Однако завершающее *amen* («аминь») превращает дождь в своего рода молитву или благословение, придавая ему почти религиозный оттенок.

The rain falls down on last year's man… / And the skylight is like skin for a drum I'll never mend / and all the rain falls down amen / on the works of last year's man [10].

Во многих произведениях автора вода не ограничивается какой-то формой существования, но выступает как символ изначальной стихии, не привязанной к конкретной идее водоема или агрегатного состояния. В стихотворении *Delay* вода выступает как метафора творческой активности, которая воплощается в конкретное поэтическое произведение только когда «выходит из берегов», т. е. когда идея полностью заполняет собой сознание автора.

I can hold in a great deal; I don't speak / Until the waters overflow their banks / and break through the dam [6, с. 101].

Арсенал художественных средств создания словесно-художественного образа не ограничивается лексикой, но дополняется за счет включения морфологических ресурсов языка. Эти ресурсы принимают непосредственное участие в создании образа, придавая ему дополнительные характеристики за счет углубления или расширения базовых значений.

Вне всякого сомнения, именные структуры с наименованием водного объекта или агрегатного состояния воды являются основными морфологическими средствами создания водных образов у Коэна. В его лирических произведениях эти существительные используются в сильной позиции – в начале или в конце строки, что видно по многочисленным ранее приведенным примерам. Кроме того, водный образ может быть создан в результате метафорического или метонимического переноса. В следующем примере образ моря или озера выстраивается через употребление существительных, ассоциирующихся с водными пространствами: берег (*shore*), являющийся естественной границей всякого водоема, и плот (*raft*), позволяющий этот водоем преодолеть. Весь образ целиком, в свою очередь, служит метафорой окончания духовного поиска лирического героя.

It's just a matter of time: / We'll be landing this raft / on the Other Shore / We'll be taking that beach / on the Other Shore [6, с. 26].

Однако следует обратить внимание на то, что вода у автора не столько объект, сколько процесс, что объясняет использование широкого спектра глаголов, включающих глаголы контролируемого и неконтролируемого движения (*sail, drift, rush, float, move*), глаголы, связанные с потерей опоры, контроля, равновесия (*drown, sway, sink, fall, descend*), глаголы завершения, катарсиса, связанного как с разрушением, так и с освобождением (*free, ruin, perish, be wrecked*). В приведенном ниже примере автор использует водные образы в рамках метафорического сравнения для описания неоднозначности своего жизненного пути с его победами и поражениями, используя глагол *sail* для описания успеха и *sink* для создания картины полной неудачи.

I sailed like a swan / I sank like a rock / But time is long gone / Past my laughing stock [6, с. 1].

Создавая водные образы, Коэн в своем творчестве часто обращается к пассивным глагольным конструкциям как символу того, что его лирический герой бессилен перед первозданной мощью водной стихии. В следующем примере использование пассивного инфинитива *to be wrecked* в сочетании с глаголом согласия в функции сказуемого подчеркивает, что герой сдается и позволяет себе быть уничтоженным стихией, которая значительно сильнее его самого.

We made it to the forward deck / I blessed our remnant fleet / And then consented to be wrecked / A thousand kisses deep [6, с. 57].

Еще одна часто встречающаяся глагольная структура в составе водных образов Коэна – это структура с модальным глаголом или модальной фразой. В уже процитированных ранее строках из песни *Suzanne* глагол освобождения используется в рамках грамматической структуры с модальным глаголом *shall (Until the sea shall free them)*. В современном английском языке этот глагол несет значение обязательности, гарантированности действия, что заставляет фразу об освобождении морем или от моря звучать как обещание.

Используя прилагательные в художественно-словесных образах воды, Коэн избегает наиболее очевидных характеристик воды как мокрой или влажной. Вместо этого он использует визуальные, сенсорные или тактильные характеристики воды, ее цвет, температуру, скорость течения и т. п. В стихотворении *Elegy* автор использует прилагательные для создания контрастных образов враждебных, холодных текучих вод рек и ручьев и теплого глубокого океана, принявшего в свои нежные объятия погибшего бога.

Do not look for him / In brittle mountain streams… /And do not examine the angry rivers…/ But in the warm salt ocean / He is descending through cliffs / Of slow green water…

Водные образы в лирике автора практически никогда не описываются через градуированные признаки; по крайней мере, нам не удалось найти примеры использования сравнительной или превосходной степени прилагательных. Коэн использует прилагательные для создания образа-состояния, а не образа-сравнения, наделяя стихию абсолютными свойствами, а не оценивая их по шкале. Однако нами были выделены примеры модификации прилагательных, создающих водный образ, наречиями-усилителями *too, very* и *so*, что позволяет интенсифицировать образ воды и усилить воздействие на читателя или слушателя.

Создавая образы воды, Коэн использует многочисленные предлоги места и направления *(in, through, against, to, over)*, что создает сложную многомерную движущуюся картину водной стихии, изменчивой и непостижимой, которую его лирический герой постигает со всех сторон, снаружи и изнутри.

Таким образом, произведенный анализ семантики и морфологических характеристик художественного образа в стихотворной и песенной лирике Л. Коэна позволяет сделать ряд обобщающих выводов. В творчестве автора вода не сводится к пейзажному образу, а выступает как сложный философско-символический конструкт. Автор обращается к архетипическим значениям водной стихии (хаос, очищение, граница между жизнью и смертью, источник существования и его финал), при этом наполняя эти значения зыбкостью и многозначностью, свойственными литературе постмодерна с его установкой на сотворчество читателя. Водная стихия у Коэна осмысляется не столько как объект, сколько как процесс, что подтверждается анализом используемых автором морфологических средств.

Леонард Коэн переосмысляет художественный образ через призму собственного экзистенциального опыта, религиозного поиска и гражданской рефлексии. Его водные образы одновременно конкретны и метафизичны, что позволяет говорить о них как об одном из структурообразующих элементов его поэтической модели мира. Таким образом, эти образы представляют собой богатый материал для филологического анализа, который может позволить в процессе дальнейшего исследования выявить общие тенденции в использовании природных архетипов в поэзии и рок-поэзии постмодерна. Данное исследование может быть интересно как филологам, изучающим проблемы лингвистики текста, так и преподавателям высших учебных заведений, разрабатывающим курсы по стилистике или зарубежной литературе.

Библиографический список

1. Шелестюк Е.В. *Семантика художественного образа и символа (на материале англоязычной поэзии XX века).* Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1998.
2. Лотман Ю.М. *Структура художественного текста.* Москва: Искусство, 1970.
3. Мальцева Е.А. Художественный образ как результат отражения и конструирования реальности. *Обсерватория культуры.* 2020; № 17 (1): 16–25.
4. Тышковска-Каспшак Э. Семантика воды в прозе Нины Садур. *Символика воды в русской словесности и мировой культуре.* Москва: Книгодел, 2022: 393–402.
5. Cohen L. *Susanne*. Available at: https://www.leonardcohenfiles.com/suzanne.html
6. Cohen L. *Book of Longing.* New York: HarperCollins Publishers, 2006.
7. Шамякина С.В. Предметная классификация литературных художественных образов. *Журнал Белорусского государственного университета. Филология.* 2022; № 2: 5–16.
8. Cohen L. *Democracy*. Available at: https://www.leonardcohenfiles.com/democracy.html
9. Cohen L. *Travel*. Available at: https://genius.com/Leonard-cohen-travel-annotated
10. Cohen L. *"The Last Year's Man"*. Available at: https://www.leonardcohenfiles.com/album3.html#21
11. Cohen L. *Elegy*. Available at: https://genius.com/Leonard-cohen-elegy-annotated

References

1. Shelestyuk E.V. *Semantika hudozhestvennogo obraza i simvola (na materiale angloyazychnoj po`ezii XX veka)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1998.
2. Lotman Yu.M. *Struktura hudozhestvennogo teksta.* Moskva: Iskusstvo, 1970.
3. Mal'ceva E.A. Hudozhestvennyj obraz kak rezul'tat otrazheniya i konstruirovaniya real'nosti. *Observatoriya kul'tury.* 2020; № 17 (1): 16-25.
4. Tyshkovska-Kaspshak `E. Semantika vody v proze Niny Sadur. *Simvolika vody v russkoj slovesnosti i mirovoj kul'ture.* Moskva: Knigodel, 2022: 393-402.
5. Cohen L. *Susanne*. Available at: https://www.leonardcohenfiles.com/suzanne.html
6. Cohen L. *Book of Longing.* New York: HarperCollins Publishers, 2006.
7. Shamyakina S.V. Predmetnaya klassifikaciya literaturnyh hudozhestvennyh obrazov. *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya.* 2022; № 2: 5-16.
8. Cohen L. *Democracy*. Available at: https://www.leonardcohenfiles.com/democracy.html
9. Cohen L. *Travel*. Available at: https://genius.com/Leonard-cohen-travel-annotated
10. Cohen L. *"The Last Year's Man"*. Available at: https://www.leonardcohenfiles.com/album3.html#21
11. Cohen L. *Elegy*. Available at: https://genius.com/Leonard-cohen-elegy-annotated

Статья поступила в редакцию 16.07.26

УДК 811.161.1'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-398-400

***Zhang Yujiao**, lecturer, Xuzhou University of Technology (Xuzhou, China), E-mail: zyj970701@163.com*

THE IMAGE OF SAINT PETERSBURG IN THE PROSE OF N.V. GOGOL AS A LINGUOCULTURAL RESOURCE OF RUSSIAN-CHINESE CIVILIZATIONAL MUTUAL UNDERSTANDING. The article examines the linguocultural parameters of N.V. Gogol's "Petersburg text." Using a generalized cultural model of the traditional Chinese capital as a comparative backdrop, Russian urban representation is viewed in a mirror-perspective, providing a more precise description. The relevance of this study stems from the need to analyze artistic urban images from an intercivilizational linguocultural perspective, as this perspective reveals the stable mechanisms of spatial semantization. Linguistic devices through which the urban topos is constructed play a key role: fantastical inclusions, spatial vocabulary, grotesque, officialdom designations, ironic intonation, subject details, and evaluative definitions. In N.V. Gogol's work, Saint Petersburg functions as a cultural code, correlated with motifs of individual moral stability, external splendor, administrative pressure, depersonalization, and social stratification. A comparison of the two capital models reveals profound differences in semantic organization, while an analysis of the Saint Petersburg image allows for a more precise understanding of the city's nationally specific modes of mythmaking. This comparative approach provides the interpretative basis necessary for productive Russian-Chinese humanitarian dialogue and reduces the intercultural distance for Chinese audiences.

Keywords: **image of Saint Petersburg, N.V. Gogol, linguoculturology, traditional Chinese capital, comparative analysis, linguistic worldview**

***Чжан Юйцзяо**, ст. преп., Сюйчжоуский технологический институт, г. Сюйчжоу, Email: zyj970701@163.com*

ОБРАЗ ПЕТЕРБУРГА В ПРОЗЕ Н.В. ГОГОЛЯ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ РЕСУРС РУССКО-КИТАЙСКОГО ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО ВЗАИМОПОНИМАНИЯ

Статья посвящена лингвокультурным характеристикам «петербургского текста» Н.В. Гоголя; сопоставительным фоном выступает обобщенная культурная схема традиционной столицы Китая. На современном этапе востребовано изучение художественных образов города в лингвокультурологической межцивилизационной перспективе. Опорное значение имеют языковые механизмы, формирующие городской топос: фантастический компонент, лексика пространства, гротесковая образность, номинации чиновничьей среды, иронический тон, вещные детали, оценочные атрибуты. Петербург в гоголевском мире связывается с мотивами моральной стойкости человека, наружного блеска, бюрократического нажима, деперсонализации, социальной иерархии. Сравнение двух столичных моделей выявляет серьезные различия в их семантическом устройстве, а разбор петербургского образа точнее обнаруживает национально маркированные приемы городского мифотворчества. Сопоставительный подход создает интерпретационную базу для содержательного российско-китайского гуманитарного диалога, снижает культурную дистанцию для китайского читателя.

Ключевые слова: **образ Петербурга, Н.В. Гоголь, лингвокультурология, традиционная китайская столица, сопоставительный анализ, языковая картина мира**

Исследовательская значимость работы связана с устойчивым вниманием филологии к художественному тексту, через который национальная языковая картина мира получает концентрированное выражение. Петербургская тема в русской словесности занимает исключительное положение: город описывается не только как пространственная среда, но и как носитель культурных кодов, социальных напряжений и иерархических представлений. У Н.В. Гоголя Петербург приобретает статус особого лингвокультурного образа – пространства внешнего великолепия, канцелярской вертикали, человеческой разобщенности и внутренней неустойчивости. Обобщенный образ столицы в китайской традиционной культуре, закрепленный в трактате «Чжоу ли», где регламентируется устройство императорского центра, а также в танской поэзии, прославляющей Чанъань у Ван Вэя и Бо Цзюйи, выстраивает иную семиотическую модель городского мира; сопоставление соответствующей модели с гоголевским Петербургом позволяет точнее увидеть специфические черты национального мировидения двух культур.

Обращение к данному сопоставлению является значимым и в контексте русско-китайского гуманитарного взаимодействия. Целью данного исследования является выявление лингвокультурных особенностей репрезентации образа Петербурга в прозе Н.В. Гоголя и определение семантических сходств и различий данного образа с обобщенным образом традиционной китайской столицы на основе единого аналитического каркаса. Объектом исследования является проза Н.В. Гоголя, связанная с петербургской тематикой. Предметом исследования выступают языковые, семантические и лингвокультурные средства создания образа Петербурга в произведениях Н.В. Гоголя в их сопоставительной проекции на модель традиционной китайской столицы.

Задачи исследования: рассмотреть теоретические подходы к изучению художественного образа города в лингвокультурологии; выявить основные языковые средства репрезентации Петербурга в прозе Н.В. Гоголя; определить ключевые лингвокультурные смыслы, связанные с образом Петербурга; сопоставить образ Петербурга с обобщенным образом китайской столицы; раскрыть значение данного сопоставления при освоении русской классики китайскими читателями.

Методологическую основу исследования составляют положения лингвокультурологии, текстовой лингвистики, семантического и контекстуального анализа художественного текста. В работе применяются лингвокультурологический, описательно-аналитический, семантический и интерпретационный методы, позволяющие рассмотреть образ Петербурга как систему языковых значений и сопоставить его с китайской городской семиотикой.

Научная новизна исследования заключается в углубленном изучении образа Петербурга у Гоголя посредством сопоставления с традиционной китайской столицей для раскрытия его истинных культурных особенностей.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении представлений о способах языковой репрезентации городского пространства в художественном тексте, а также в раскрытии лингвокультурного потенциала петербургского текста Н.В. Гоголя через межцивилизационное сравнение. Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов в курсах по лингвокультурологии, русской литературе, межкультурной коммуникации, а также в практике преподавания русского языка и русской культуры китайским студентам.

В лингвокультурологическом ракурсе художественное произведение понимается как способ закрепления культурной памяти, системы ценностей и национально маркированных моделей интерпретации реальности, поэтому городской образ в литературе не исчерпывается функцией фона: перед нами многослойная знаковая конструкция, где сопряжены пространственный план, историческая перспектива, социальная среда и аксиологический уровень. М.М. Бахтин писал, что текст служит первичной действительностью гуманитарного знания, через него культура вступает в общение с адресатом [1].

Для анализа петербургского образа ключевой остается теория «петербургского текста», предложенная В.Н. Топоровым: в данной модели Петербург в русской словесности мыслится как особая семиотическая система, связанная с темами власти, рукотворности, порогового состояния, испытания и внутреннего надлома [2]. Новейшие работы о городском тексте продолжают соответствующую

линию: город трактуется как лингвокультурный феномен, складывающийся через топонимию, вещные реалии, лексику пространства, оценочные признаки и устойчивые культурные ассоциации [3].

Языковое конструирование городского образа осуществляется посредством разнообразного арсенала выразительных средств: словарных единиц с пространственной семантикой, собственных географических названий, метафорических сдвигов значений, образных определений, повторяющихся элементов, противопоставлений, характерных для описаний синтаксических построений и речевых особенностей героев. По мнению Е.Н. Пугачевой, языковые механизмы пространственной репрезентации проникают сквозь внешние черты города к авторским чувствам места и укорененным в культуре скрытым смыслам, с ним неразрывно связанным [4]. Многоуровневость восприятия города требует параллельного декодирования различных его проекций. Изучение петербургского текста в произведениях Н.В. Гоголя, следовательно, предполагает внимание не только к вещественному составу городской действительности, но и к оценочным наслоениям, символическим измерениям и культурному подтексту, которыми наделены его элементы.

Для предпринимаемого анализа существенна категория художественного концепта, опосредующая взаимодействие образной, семантической, оценочной и ассоциативной плоскостей произведения [5]. В творчестве Гоголя Петербург приобретает статус художественного концепта, содержащего в себе устойчивые семантические компоненты; они формируются не в отвлечении, а конкретизируются через материал собственно языковой – наименования городских строений, описания улиц, департаментских зданий, казенные мундиры, характерный речевой язык чиновничества и житейские детали, составляющие текстуру жизни.

Лингвокультурный анализ образа Петербурга важен и для русско-китайского цивилизационного взаимопонимания. Понимание художественного текста иноязычным читателем связано не только с переводом слов, но и с интерпретацией оценок и ассоциаций [6]. Для китайской аудитории петербургский текст русской литературы открывает доступ к пониманию таких значимых для русской культуры тем, как судьба «маленького человека», конфликт личности и бюрократического мира, разрыв между внешним статусом и внутренним достоинством. Современные исследования показывают: петербургский текст русской литературы занимает заметное место в китайской русистике [7], а произведения Н.В. Гоголя активно изучаются в Китае в контексте перевода, рецепции и преподавания русской литературы [8].

Петербург в прозе Н.В. Гоголя может быть рассмотрен как художественный образ, городской текст, средство межкультурного понимания.

Образ Петербурга в прозе Н.В. Гоголя формируется через систему языковых средств, в которых пространственная конкретность соединяется с оценочностью, социальной характеристикой и гротескной деформацией действительности.

Одним из главных средств репрезентации Петербурга является пространственная лексика. В повести «Невский проспект» город представлен через названия улиц, проспектов, домов, лавок, вывесок, мостовых, витрин. Уже начальная характеристика – *Нет ничего лучше Невского проспекта* – создает образ центрального городского пространства как символа Петербурга. Невский проспект выступает не просто улицей, а знаком столичной жизни, где внешний порядок и блеск скрывают внутреннюю иллюзорность, чему способствует сочетание предметной детализации и оценочной лексики: *блестит, красавица нашей столицы, в восторге*. Однако положительная оценка постепенно приобретает иронический оттенок, поскольку за внешней привлекательностью города обнаруживаются обман, социальная маска и нравственная пустота. В лексическом поле описания Невского проспекта доминируют слова внешнего лоска, искусственности и обмана. В лексике традиционной китайской столицы преобладает лексика порядка, например, *«Срединная столица» (中都), «Поднебесная» (天下),* фиксирующие представление о столице как сакральном центре; авторская ирония над городским пространством практически отсутствует.

Существенным языковым средством является оценочная характеристика персонажей и городской среды. Гоголь часто использует внешне нейтральные описания, которые постепенно приобретают сатирическое значение. В выражениях «*маленький чиновник», «бледных и чиновных жителей»* проявляется авторская оценка мира, где личность подчинена форме, чину и внешнему знаку.

Мундир, шинель, воротник, сюртук – знаки статуса. Вещная деталь здесь выступает особенно выразительно: в петербургском мире Гоголя социальная иерархия нередко читается по одежде, а не по личности, и вещь, сопутствующая чину, приобретает больший вес, чем сам человек. Статус фиксируется бюрократическим рангом и внешним обликом; иная модель социальной значимости обнаруживается в культурном устройстве китайской столицы, где оценка личности соотносится с моральным поведением и родовыми связями, а фигура «сына Неба» (天子) легитимирует власть этически, не через официальный чин.

Контраст у Гоголя занимает центральное место. В «Невском проспекте» дневная и вечерняя версия города разведены по смыслу, блеск сопряжен с обманом, красота – с пошлостью, мечта – с реальностью; композиция и интонация текста, резко меняясь, выводят читателя от торжественного описания столицы к ироническому разоблачению. Петербург предстает двуединым пространством: оно полно движения, света, внешней культурности и одновременно насыщено иллюзией, социальной неискренностью, духовной неустойчивостью.

Для гоголевского изображения Петербурга характерна также гротескная и фантастическая деформация реальности. В повести «Нос» городская действительность с самого начала обозначается как пространство абсурда: необыкновенно-странное происшествие. Фантастическое событие вводится в бытовую петербургскую среду – с улицами, цирюльником, чиновниками, газетной конторой, полицейскими и Казанским собором. Фантастическое не разрушает реальность, а выявляет ее внутреннюю нелогичность. Петербург предстает как город, где социальная форма может отделиться от человека и начать самостоятельное существование. Гротеск и фантастика как основной прием критики практически отсутствуют в каноническом изображении китайской столицы; критика социальных недостатков не переносится на образ города как целого.

В «Записках сумасшедшего» образ Петербурга раскрывается через речевую организацию сознания героя. Здесь важны не столько описания города, сколько язык внутреннего распада личности. Повторяющиеся обозначения чинов, служебных отношений и социальной зависимости показывают, что сознание героя сформировано бюрократической средой. Фраза «*я титулярный советник»* указывает на следующее обстоятельство: человек осознает себя прежде всего через служебный ранг. Постепенное нарушение логики речи, смещение дат, фантастические самоидентификации создают образ Петербурга как пространства психологического давления и социальной несвободы.

Лингвокультурная семантика Петербурга в прозе Н.В. Гоголя раскрывается через соединение пространственного, социального и ценностного планов. Петербург в гоголевском тексте не является только местом действия; он выступает как особая модель русской городской культуры, в которой внешняя упорядоченность сочетается с внутренней неустойчивостью, блеск – с обманом, социальная форма – с утратой человеческой индивидуальности. Поэтому образ города приобретает не только художественное, но и культурно-интерпретационное значение.

В повести «Невский проспект» Петербург представлен прежде всего через семантику внешнего блеска и зрелищности; при этом в лингвокультурном плане отмеченное выражает одну из ключевых гоголевских оппозиций: «наружное – внутреннее», «блеск – пустота», «видимость – подлинность».

Фраза *«в одном департаменте служил один чиновник»,* открывая повествование, акцентирует деперсонализацию персонажа: в ткань произведения он включается не как автономная фигура, а как элемент канцелярского механизма; Петербург при таком ракурсе предстает средой, в которой человека задают чин, место по службе, внешняя позиция и степень включенности в ведомственный уклад, а лингвокультурное содержание городского образа формируется вокруг социально обусловленной несвободы и подчиненности административному устройству.

Существенное значение в порождении культурного смысла петербургского текста получает предметная символика: в «Шинели» сама шинель, утрачивая статус рядовой бытовой вещи, становится маркером человеческого достоинства, общественной различимости и хотя бы минимально возможного права на признание; для Акакия Акакиевича обновка связана не только с защитой от *«петербургского климата»,* но и с шансом оказаться замеченным в мире, где личностное начало почти целиком вытеснено служебной ролью, поэтому ее исчезновение обретает не просто житейское, а знаковое значение – человек лишается единственного внешнего признака, через который социум соглашался удостоверить сам факт его наличия. Тем самым раскрывается центральный для русской классики мотив «маленького человека» – социальное стирание личности в бюрократической системе.

В гоголевской прозе Петербург получает устойчивый лингвокультурный смысл города-маски, соотносимого с повторяющимся набором признаков – нарядной наружностью, иерархичностью социального устройства, бюрократическим господством, отчужденностью, гротескной деформацией, фантастическим срывом нормативности, кризисом личностного самоопределения; такая семантика складывается не абстрактно, а посредством конкретных языковых приемов: лексики с оценочным компонентом, служебно-чиновничьих наименований, пространственных подробностей, предметных эмблем, контрастных сопоставлений и речевых искажений.

При сопоставлении петербургского образа с обобщенной семиотической моделью традиционной китайской столицы по трем измерениям (пространственная семантика, система социальных символов, повествовательная риторика) выделяются коренные цивилизационные различия. По пространственной семантике Петербург – искусственный город, оторванный от народной традиции, символ внешнего лоска и внутреннего разрыва; китайская столица в обобщенном виде олицетворяет единство пространства, ритуала и этноса, воплощает идеал гармонии. По системе социальных символов в Петербурге ценность человека определяется бюрократическим рангом и внешней одеждой, личность обезличивается административной системой; в модели китайской столицы статус человека формируется на основе этики и родовых связей, индивид гармонично интегрирован в социальный порядок. По повествовательной риторике для изображения Петербурга характерны ирония, гротеск и фантастика как инструмент критики социальных пороков; каноническое описание китайской столицы исключает гротеск и разоблачающую иронию, город выступает как символ стабильного нравственного порядка. Единственное общее семантическое основание двух образов: столица как центральный символ социальной иерархии и государственной власти каждой культуры.

Проведенный лингвокультурологический анализ показывает: образ Петербурга в прозе Н.В. Гоголя – многоуровневый семиотический феномен, формируемый пространственной лексикой, чиновничьей терминологией, предметной символикой, а также иронией, гротеском и фантастикой. Столица не сводится к географическому фону действия: она выступает как самостоятельный культурный код, в котором закреплены ключевые противоречия русского общества первой половины XIX века – разрыв внешнего парадного блеска и внутренней духовной опустошенности, доминирование бюрократической иерархии над личным достоинством человека. Посредством гротескного искажения городского ландшафта писатель обнажает трагедию «маленького человека», вытесненного механизмом административной системы. Сравнение петербургского мира Гоголя с архетипом традиционной китайской столицы позволяет острее определить характеристики петербургского текста: китайская парадигма синтезирует пространство, обрядность и моральные установки в единый организм, гоголевская же конструируется на антиномиях «подделка – аутентичность», «маска общественного положения – истинная природа», «чин – личностное начало». Соответствующее сопоставление высвечивает роль Петербурга как генератора социальной дегуманизации и экзистенциального разлома, при этом обе столичные системы воплощают репрезентацию государственной власти и иерархических отношений.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1979: 297–325, 421–423.
2. Топоров В.Н. *Петербургский текст русской литературы: избранные труды*. Санкт-Петербург: Искусство-СПБ, 2003.
3. Насибуллова Г.Р. Городской текст в современном художественном дискурсе: интерпретация смыслов. *Филологический класс*. 2025; Т. 30, № 3: 105–112.
4. Пугачева Е.Н. Языковые средства представления пространства в городском тексте. *Ойкумена. Регионоведческие исследования*. 2022; № 2: 152–161.
5. Болотнова Н.С. Художественный концепт как объект филологического исследования. *Стереотипность и творчество в тексте*. 2005: 51–58.
6. Доронина Е.Г. Понимание текста как феномен межкультурной коммуникации. *Вопросы психолингвистики*. 2023; № 3 (57): 73–81.
7. Чжан Ц. Московский и петербургский текст русской литературы в рецепции китайских исследователей. *Культура и текст*. 2023; № 2 (53): 177–189.
8. Ван Ц. Произведения Н.В. Гоголя в китайской аудитории: история переводческой деятельности и особенности изучения творчества. *Oriental Studies*. 2023; Т. 16, № 6: 1611–1622.

References

1. Bahtin M.M. Problema teksta v lingvistike, filologii i drugih gumanitarnyh naukah. *`Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskusstvo, 1979: 297-325, 421-423.
2. Toporov V.N. *Peterburgskij tekst russkoj literatury: izbrannye trudy*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo-SPB, 2003.
3. Nasibullova G.R. Gorodskoj tekst v sovremennom hudozhestvennom diskurse: interpretaciya smyslov. *Filologicheskij klass*. 2025; T. 30, № 3: 105-112.
4. Pugacheva E.N. Yazykovye sredstva predstavleniya prostranstva v gorodskom tekste. *Ojkumena. Regionovedcheskie issledovaniya*. 2022; № 2: 152-161.
5. Bolotnova N.S. Hudozhestvennyj koncept kak ob`ekt filologicheskogo issledovaniya. *Stereotipnost' i tvorchestvo v tekste*. 2005: 51-58.
6. Doronina E.G. Ponimanie teksta kak fenomen mezhkul'turnoj kommunikacii. *Voprosy psiholingvistiki*. 2023; № 3 (57): 73-81.
7. Chzhan C. Moskovskij i peterburgskij tekst russkoj literatury v recepcii kitajskih issledovatelej. *Kul'tura i tekst*. 2023; № 2 (53): 177-189.
8. Van C. Proizvedeniya N.V. Gogolya v kitajskoj auditorii: istoriya perevodcheskoj deyatel'nosti i osobennosti izucheniya tvorchestva. *Oriental Studies*. 2023; T. 16, № 6: 1611-1622.

Статья поступила в редакцию 13.07.26

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-400-406

***Gulyaeva E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: postegea@mail.ru*
***Davydova E.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: aleliv@rambler.ru*
***Kamneva N.A.**, senior teacher, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: ni_kamneva@mail.ru*
***Naletova D.V.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: iskralive@yandex.ru*
***Shipovskaya A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: shelska@narod.ru*

REPRESENTATION OF THE CATEGORY "DOCTOR" IN RUSSIAN-LANGUAGE PRECEDENT TEXTS OF HUMOROUS GENRES. Throughout human history, human well-being has been inextricably linked to the skills of healers. That fact was reflected in literature through the creation of diverse images of doctors of various specialties. The aim of this article is to identify the characteristics of concepts within the category DOCTOR in Russian-language precedent texts of humorous genres. The study reveals that surgeons, cardiologists, dentists, pathologists, psychiatrists, and psychotherapists are the most frequently featured professionals in comic discourse. The scientific originality lies in the use of precedent humorous texts as a source for reconstructing mental units. The analysis uncovers uneven representation of these concepts, reflected in the frequency of their mentions across works and the set of characteristics. The authors describe the category's structure and highlight key aspects of representation: professional activity, level of competence, patient fears, and professional deformation. Particular attention is paid to the correlation between the emotional connotation of humor and the frequency of references to the image of a specific specialist.

Keywords: **cognition, precedent text, concept, national culture, anecdote**

***Е.А. Гуляева**, канд. пед. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: postegea@mail.ru*
***Е.И. Давыдова**, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: aleliv@rambler.ru*
***Н.А. Камнева**, ст. преп., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: ni_kamneva@mail.ru*
***Д.В. Налетова**, канд. ист. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: iskralive@yandex.ru*
***А.А. Шиповская**, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: shelska@narod.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАТЕГОРИИ «ВРАЧ» В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТАХ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ЖАНРОВ

На протяжении всей истории человечества благополучие людей было неразрывно связано с мастерством врачевателей, что нашло отражение в литературе через создание разнообразных образов врачей разных профилей. Целью статьи является выявление признаков концептов категории ВРАЧ в русскоязычных произведениях юмористических жанров. Исследование показало, что в комическом дискурсе чаще всего фигурируют хирурги, кардиологи, стоматологи, патологоанатомы, психиатры и психотерапевты. Научная новизна заключается в обращении к прецедентным юмористическим текстам как источнику для реконструкции ментальных единиц. В ходе анализа выявлена неравномерность репрезентативности данных концептов, выражающаяся в частотности упоминаний в произведениях и наборе признаков. Авторами описана структура категории и выделены ключевые аспекты репрезентации: профессиональная деятельность, уровень компетенции, страхи пациентов и профессиональная деформация. Особое внимание уделено взаимосвязи между эмоциональной окраской юмора и частотой обращения к образу конкретного специалиста.

Ключевые слова и фразы: **когниция, прецедентный текст, концепт, национальная культура, анекдот**

С древнейших времен по наши дни в социальной группе находился тот, к кому обращались за советом и помощью в случае недомоганий: шаман, знахарь, лекарь, врач.

Несмотря на то что зачатки разделения на специализации можно отыскать еще в древних цивилизациях Египта, Рима, Греции, Китая, ограниченность знаний того времени вынуждала медиков быть универсалами. Так, один и тот же врач мог лечить бородавки, гастриты, переломы, больные зубы, запоры и психические заболевания.

Средние века и Новое время заложили фундамент многих профессий в области медицины. Однако именно научно-технический прогресс начала XX века

стал катализатором дифференциации в медицине, позволив накопить критическую массу знаний для выделения узких направлений, и сделал возможным успешное излечение от многих заболеваний.

Важно заметить, что слово «врач» сегодня – во многом собирательный термин, объединяющий специалистов различных профилей (стоматологов, хирургов, терапевтов и т. д.).

В самих определениях данных профессий мы встречаем слова «врач, специалист по ….», что указывает на присутствие одинаковых признаков в структуре концептов, которые ими вербализованы. Например, окулист – это «врач-специалист по глазным болезням человека» [1], хирург – «врач-специалист по хирургии, по лечению больных с помощью операций» [2].

Данные наблюдения позволяют предположить принадлежность данных концептов к одной категории, под которой мы понимаем группу концептов, обладающих некими общими обязательными для них всех признаками. В нашем случае – это работа врачом и специализация на одной из сфер медицины.

Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью вопроса, а также интересом научного сообщества к проблеме отражения и взаимосвязи в языке ключевых концептов национальной и социальной картин мира.

Целью статьи является описание признаков концептов категории ВРАЧ.

В соответствии с вышеозначенной целью в статье решаются следующие задачи: на основе репрезентации в русскоязычных прецедентных текстах юмористических жанров выявить признаки концептов категории, раскрыть причины их появления, а также общие аспекты репрезентации, характерные для описываемых ментальных единиц.

Материалом исследования послужили русскоязычные прецедентные тексты юмористических жанров.

Непременно стоит упомянуть, что в нашей прошлой статье мы обращались к анализу русскоязычных произведениях юмористических жанров для реконструкции признаков концепта, вербализованного словом «врач». В ходе исследования нами были выявлены такие признаки, как «*беспокойство о здоровье пациентов; желание помочь; стремление найти подход к пациенту; неодобрение излишней самостоятельности пациентов в назначении себе анализов, медицинских процедур и препаратов; терпеливое отношение к пациентам; грамотно выстроенная коммуникация с пациентами; необходимость коммуницировать и оказывать профессиональную помощь людям с зависимостями, а также людям в состоянии опьянения; быть громоотводом для негативных эмоций пациентов; наличие цепкого ума и наблюдательности*; *причинение дискомфорта пациентам; быстрая потеря доверия пациентов; эмоциональная холодность; отстраненность; непонимание чувств пациентов; нежелание проявлять эмпатию; неспособность доступно объяснить пациенту, что с ним и какой схемы лечения придерживается доктор; грубость и нежелание общаться с пациентами; некомпетентность; совершение врачебных ошибок; неспособность найти персональный подход к пациенту; склонность действовать по шаблону без учета психологических особенностей пациента; высокая цена предоставляемых медицинских услуг; сфокусированность на получении прибыли от пациента; уверенность пациентов в непрофессионализме молодых медиков и избегание их; необходимость много времени уделять оформлению истории болезни пожертвовав на это время, отведенное для работы с пациентами*» [3, с. 578].

Однако нами было замечено, что, помимо общего термина «врач», в прецедентных текстах юмористических жанров используются названия медицинских специалистов с указанием их конкретной специальности.

Причем, несмотря на разнообразие профессий в области медицины, в прецедентных текстах фигурируют далеко не все. Более того, даже те специальности, которые часто становятся объектом шуток, обладают разным потенциалом репрезентативности, таким как, например, число произведений и количество признаков.

Изучение юмористических произведений показало, что при прямом указании на профессию наибольшее число шуток посвящено хирургам, стоматологам, кардиологам, психотерапевтам и психиатрам.

На наш взгляд, разница в количестве шуток о представителях тех или иных медицинских профессий не является случайной.

Согласно данным медицинских компаний, в России чаще всего обращаются к отоларингологам, терапевтам, неврологам, гинекологам и кардиологам [4; 5]. При сопоставлении данного списка врачей с профессиями, которые часто упоминаются в шутках о медиках, можно увидеть значительные различия.

Мы предполагаем, что ключевым фактором здесь выступает эмоциональная составляющая.

Поскольку юмор выполняет функцию психологической разрядки и используется для снижения тревожности [6], логично предположить, что выбор объекта шутки напрямую связан с силой переживаний пациента.

Новизна нашего исследования заключается в изучении концептов категории ВРАЧ.

Теоретическая значимость данного исследования связана с необходимостью выявления и описания основных компонентов национальной культуры и особенностей их функционирования.

На практике данные, полученные в ходе исследования, могут быть полезны как экспертному сообществу (лингвистам, культурологам, социологам), так и всем, кто стремится лучше понять специфику взаимодействия врача и пациента в зеркале общественного мнения.

Необходимо отметить, что прецедентные тексты юмористических жанров обладают уникальной способностью быть своего рода «лакмусовой бумажкой», с помощью которой можно с уверенностью определить, какие концепты обладают особой важностью в картине мира того или иного социума [7, с. 4–5] тем самым представляя собой ценный источник для исследования культурных концептов.

Рассмотрение содержания категории ВРАЧ целесообразно начать с концепта «Хирург», под которым традиционно понимается врач, занимающийся лечением заболеваний с помощью оперативного вмешательства. Данный образ широко представлен в русскоязычном юмористическом дискурсе, где через анекдоты транслируются ключевые характеристики этой профессии.

Одним из основных признаков этого концепта является *проведение операций*. Обратимся к примеру:

«Хирурги считают, что внутренний мир человека лучше всего раскрывается на операционном столе» [8].

В данном анекдоте комический эффект строится на игре слов: метафорическое понятие «внутренний мир» (душа, психика) переосмысляется в сугубо физиологическом, буквальном ключе. Для хирурга «раскрытие» человека – это профессиональная манипуляция, связанная с разрезом тканей. Таким образом, при совершении хирургического вмешательства врач способен лучше всего увидеть источник проблемы и нивелировать его.

Другим устойчивым признаком рассматриваемого концепта является *сохраняющийся в обществе страх перед возможной болью при операциях*. Например:

«– Катенька, ты почему хочешь стать хирургом, если боишься даже боли во время уколов?

– Мамочка, я же не себе буду делать больно» [9].

Как видно в примере, для ребенка абсолютно очевидно, что при выполнении работы хирурги причиняют боль.

Несмотря на значительный прогресс в области анестезиологии, обеспечивающей максимально комфортные условия для пациента как при проведении хирургических вмешательств, так и после них, определенные опасения сохраняются в сознании общества. Неудивительно, что существует множество произведений юмористических жанров, в которых вербализации подвергается именно этот аспект.

Большое количество шуток и анекдотов посвящено отражению профессиональных сложностей, в частности коммуникации с пациентами. Обратимся к примеру:

«Наркоз – средство, защищающее хирургов от советов пациента» [10].

Известно, наркоз – это разновидность анестезии, при которой пациент погружается в глубокий сон и не способен испытывать ощущения боли или дискомфорта во время операции. В приводимом произведении юмористический эффект достигается упоминанием о выгоде применения общей анестезии не только для пациента, но и для врача, так как она позволяет ему сфокусироваться на проводимых манипуляциях.

Как можно заметить, в словах «защищающее хирургов от советов пациента» звучит раздражение, связанное с необходимостью хирургов выслушивать некомпетентные рекомендации по своей работе, о которой пациент, в силу отсутствия соответствующего образования, может иметь лишь отдаленное представление. Данное наблюдение говорит о наличии в концепте «Хирург» признака '*негативное отношение к навязчивым рекомендациям пациентов в отношении работы хирурга*'.

Примечательно то, что в произведениях подобного рода очень значим оценочный аспект. Например:

«– Папа, а слово «хирург» через «е» или через «и» пишется?

– Ну, если хороший, то через «и»» [10].

Как следует из примера, ребенок, интересующийся правописанием слова «хирург», получает от своего родителя не только подсказку относительно написания, но и оценочное суждение, разделяющее специалистов на «хороших» и «плохих» в зависимости от профессиональной компетентности. Разумеется, шутка предназначена для взрослых, т. к. для ее понимания необходимо знание русскоязычных вульгаризмов.

В данном примере репрезентируется признак '*существование хороших и плохих хирургов*, а также *отрицательная оценка специалистов, не обладающих достаточными для успешного выполнения своей работы знаниями и навыками*'.

Работа хирурга сопряжена с огромной ответственностью, ведь от решений этих специалистов напрямую зависит жизнь и здоровье пациентов. Поэтому логично, что эта мысль проходит красной нитью во многих шутках о врачах. Например:

«Слово «ой», сказанное во время операции, волшебным образом превращает хирурга в патологоанатома» [8].

Приводимая в качестве примера шутка демонстрирует фатальные последствия даже незначительной врачебной ошибки во время проведения операции, которая может стоить человеку жизни или потери здоровья.

Междометие «ой» часто употребляется носителями русскоязычной культуры для выражения недоумения и шока при совершении оплошности или удивления, когда ситуация принимает неожиданный оборот. Метафору «превращения»

хирурга в патологоанатома здесь следует понимать как переход от спасения жизни пациента к препарированию трупа. Иными словами, в описываемой ситуации пациент во время операции может расстаться с жизнью по вине некомпетентного доктора.

Данный пример подтверждает, что в структуру концепта «Хирург» входят такие признаки, как существование *ответственной и напряженной работы, высокая значимость знаний, умений и навыков для сохранения здоровья пациентов*.

Ответственности, с которой приходится сталкиваться хирургам на регулярной основе, часто сопутствует высокий уровень стресса, что демонстрируется в таких произведениях, как «Знаете ли вы, что хирурги надевают на лицо маски, чтобы в случае неудачной операции пациенты не смогли их опознать» [11].

В данном произведении звучит мысль об ужасе вероятной ошибки и ее юридических последствиях. Очевидно, несмотря на добровольное согласие на операцию, которое подписывает пациент, в случае подтверждения ошибки хирург по результатам проведенной экспертизы может быть привлечен к административной, гражданско-правовой или же уголовной ответственности [12]. В некоторых случаях речь даже может идти о запрете на дальнейшую практику [13]. Учитывая то, сколько сил и времени занимает обучение, можно сказать, что в подобных произведениях раскрывается источник хронического стресса у специалистов.

Согласно приводимой шутке, в структуру концепта «Хирург» входят такие признаки, как *возможность подвергнуться административному наказанию и судебному преследованию при совершении врачебной ошибки* и *постоянное нервное перенапряжение*.

С другой стороны, во многих произведениях юмористических жанров обыгрывается профессиональный цинизм, присущий специалистам, работающим у операционного стола, например:

««От нашего стола – вашему столу», – игриво значилось в записке от хирурга. Патологоанатом рассмеялась и закинула ногу на ногу» [10].

В данном примере демонстрируется, как в случае смерти пациента на хирургическом столе его труп был направлен в отделение патологии для проведения посмертного обследования. Здесь смерть пациента на операционном столе и последующая передача тела в морг представлены через призму ресторанного флирта. Использование клише «от нашего стола – вашему столу» в контексте передачи трупа патологоанатому демонстрирует специфическую защитную реакцию психики – отстраненный и ироничный взгляд на смерть, позволяющий врачам справляться с тяжестью своей повседневной работы.

Ученые отмечают, что отстраненное восприятие представителей именно этой профессии боли, страданий и смерти является психологической защитой, способствующей профилактике профессионального выгорания. Способность иронично смотреть в лицо смерти и воспринимать пациента как механизм, требующий починки, позволяет не поддаваться панике в сложных ситуациях, а действовать рационально.

Несмотря на то, что данный факт во многом выгоден самому пациенту, он может в некоторой степени выглядеть пугающим. Ранее проведенное нами исследование показало, что в русскоязычной культуре больные жаждут от лечащего врача не столько мастерства в диагностике и выборе правильной стратегии лечения, сколько эмоциональной вовлеченности, и рассматривают ее как важный компонент профессионализма.

Легкое отношение к смерти пациента, который выступает в роли «подарка», и желание мило пошутить с коллегой составляют соль шутки в приводимом примере и вызывают у читателя ужас и желание посмеяться одновременно.

Примеры подобного рода подтверждают наличие признака *эмоциональная дистанцированность от пациента* в содержании рассматриваемого концепта.

Многие склонны отождествлять профессионализм специалиста с многолетним практическим опытом. Данный стереотип получил воплощение в шутках о начинающих хирургах, например.

В отделении хирургии опытный хирург спрашивает студентов.

«– Ну, как прошла первая операция?

– Первый блин в коме» [11].

В приводимом произведении раскрывается ситуация, в которой студентам, проходящим практику в хирургии, в первый раз доверили проведение операции. Комический эффект здесь строится на игре слов: фразеологизм «первый блин комом» (означающий неизбежность неудач при первом опыте) трансформируется в описание реальной медицинской ошибки. При правильной интонационной расстановке («Первый, блин, в коме») становится очевидно, что речь идет о пациенте, впавшем в кому. Таким образом, через черный юмор транслируется общественное недоверие к профессионализму молодых специалистов, чья неопытность воспринимается как угроза жизни.

Суммируя сделанные наблюдения при описании концепта «Хирург», можно утверждать присутствие в его структуре такого признака, как *недоверие пациентов к молодым и неопытным хирургам*.

Еще одним членом категории ВРАЧ является концепт «Стоматолог». Как известно, стоматолог – это врач, который занимается лечением заболеваний зубов и ротовой полости в целом. Несмотря на большое количество шуток о стоматологах, количество признаков в структуре концепта невелико.

Не является секретом то, что услуги хорошего стоматолога стоят достаточно дорого в любой стране мира. Россия в этом плане не исключение. В этой связи наличие множества русскоязычных произведений юмористических жанров, подтверждающих эту идею, выглядит логично.

«Спорить с женщиной – все равно, что посещать стоматолога: либо очень больно, либо дорого... » [10].

Основываясь на приводимом примере, безболезненность процедуры лечения зубов может быть гарантирована обращением в платные клиники (дорого).

Следует подчеркнуть, что такой негативный фактор, как болезненность при врачебных манипуляциях, выглядит пугающим преимущественно в глазах старшего поколения. Например:

«Сын спрашивает у отца: «Пап, а кого ты боишься больше всего? «

Отец: «Ну, сынок, стоматологов и темноты».

Сын удивленно: «Допустим стоматологов-то понятно, а темноты чего? Ты же взрослый?»

Отец: «А фиг знает сколько их там в темноте, стоматологов»» [14].

Как можно заметить, лицом, испытывающим панический ужас перед стоматологами, является взрослый человек (отец), а не ребенок.

В действительности лет 30–40 назад качество оказания стоматологических услуг оставляло желать лучшего. Персонаж отца мог вспомнить ощущение крайней уязвимости при необходимости сохранять неподвижность и боли от манипуляций. Действительно, в те времена качество анестезии было далеко от совершенства [15]. В современных реалиях благодаря развитию технологий этот страх постепенно утрачивает актуальность для молодежи, однако в структуре концепта «Стоматолог» данные ассоциации по-прежнему остаются устойчивыми.

В силу частой повторяемости указанных мотивов, в структуре данного концепта можно выделить такие признаки, как *дороговизна услуг и страх боли от проводимых стоматологических процедур*.

Постоянным персонажем русскоязычных анекдотов о медиках является кардиолог.

Общеизвестно, что кардиолог – это врач, который диагностирует, лечит и предотвращает заболевания сердца и кровеносных сосудов. Специализация в кардиологии охватывает широкий спектр компетенций и делится на две основные области: неинвазивная кардиология (терапия) и инвазивная кардиология (кардиохирургия) [16].

Работа в последней является одной из самых сложных в области медицины и также одной из наиболее высокооплачиваемых. Данная тема находит отражение в таких шутках:

«Кардиолог приезжает в автосервис, работяга машину чинит и говорит:

– Слышь, мужик, вот я мотор перебираю – и ты мотор перебираешь, только человеческий. Почему тебе платят в 4 раза больше?

Кардиолог кивает, идет к машине, включает зажигание и говорит работяге:

– А попробуй, при работающем...» [9].

Как можно заметить из примера, в сознании обывателей профессии кардиолога и кардиохирурга часто отождествляются. Так, в приводимой шутке врач, производящий операции на открытом сердце, называется кардиологом.

Стоит обратить внимание, что процедуры, выполняемые кардиохирургами, могут варьироваться от малоинвазивных чрескожных вмешательств до сложных операций на открытом сердце.

Действительно, как подчеркивается в шутке, хороший кардиохирург должен обладать необыкновенным мастерством и навыками ювелирной работы, чтобы совершать операции на работающем сердце, а также особой стрессоустойчивостью.

Ввиду этого можно предположить существование в концепте «Кардиолог», репрезентируемом прецедентными текстами юмористических жанров, признаков *идентичность профессий кардиолога и кардиохирурга в сознании общества*, *проведение хирургических операций на сердце, хорошо оплачиваемая работа*.

Представление о работе кардиолога в русскоязычных шутках часто ассоциируется с контролем образа жизни пациента, в частности – с борьбой против вредных привычек. Обратимся к примерам.

«– А знаете, что один бокал красного сухого заменяет пятнадцать минут на велотренажёре?

– О, да вы действительно хороший кардиолог!» [9].

«Кардиолог – пациенту:

– Иван Иванович, сколько кружек пива в день вы выпиваете?

– Четыре.

– Я же разрешил вам только две!

– А еще две мне разрешил терапевт!» [9].

Несоблюдение рекомендаций по лечению является одной из самых больших проблем в эффективной терапии заболеваний.

Анализ примеров показывает, что «хорошим» врачом в глазах пациента становится тот, кто проявляет лояльность к его слабостям (например, разрешает употребление алкоголя), не настаивая на радикальной смене привычек и понимая, что тому будет сложно сразу перейти на здоровый образ жизни.

Подобная реакция пациентов объяснима: заболевания, с которыми чаще всего обращаются к кардиологу (гипертония, ишемическая болезнь сердца, атеросклероз), напрямую зависят от образа жизни. Эффективное лечение требует коррекции питания, физической активности и режима сна, что для многих является психологически сложным барьером.

Однако многим пациентам такой подход к лечению кажется радикальным, так как предполагает изменение привычного образа жизни и пересмотр приоритетов. Психологический дискомфорт вынуждает многих из них искать более легкие пути, а именно: того специалиста, который будет более снисходителен к их «маленьким» слабостям, чтобы компенсировать нездоровые привычки.

Обобщая наблюдения, можно сделать заключение, что концепт «Кардиолог» содержит такие признаки, как *разделение кардиологов на хороших и плохих; предпочтение специалистов, которые терпимо относятся к пациентам с зависимостями, способны пойти навстречу желаниям пациента сохранить привычный образ жизни и готовы заменить изменение образа жизни фармакологической поддержкой.*

Еще одним аспектом, который часто вербализуется в примерах, является профессиональная деформация. Рассмотрим следующий пример:

«Подходит ребенок. Спрашивает:

– Папа, а почему сердечко то бьется, то не бьется? Как оно понимает, когда нужно стучать?

– Это потому, что длительный период абсолютной рефрактерности обеспечивает неспособность миокарда к тетаническому сокращению. Внеочередное возбуждение в другие фазы рефрактерности порождает экстрасистолу, вот тогда миокард сократится.

– Мама, мама, а папа снова плохие слова говорит!» [17].

В данном анекдоте демонстрируется коммуникативный барьер: врач-кардиолог отвечает на детский вопрос о работе сердца, оперируя сложными медицинскими понятиями (рефрактерность, миокард, экстрасистола), что вызывает у ребенка непонимание.

Причиной этого становится длительный процесс профессионального становления: многолетнее обучение, ординатура, непрерывное повышение квалификации, попадание в специфическую языковую среду. В результате глубокая погруженность в профессию может приводить к утрате части социальных навыков, а именно – способности понимать уровень знаний и картину мира своего визави и ориентироваться на нее при формулировке ответа.

На основе вышеописанного следует заключить присутствие признака '*избыточное использование профессионализмов в разговоре с неспециалистами*' у концепта «Кардиолог».

Анализ юмористических произведений показал, что одним из наиболее популярных персонажей-медиков является патологоанатом – доктор, который обнаруживает причины заболеваний и летального исхода, проводя вскрытие. Именно эти признаки раскрываются в большинстве анекдотов о данных специалистах. Например:

1) «Врач ставит диагноз, а истинную причину устанавливает патологоанатом» [11].

2) «Моя девушка патологоанатом. Каждый раз, когда меня кто-то бесит, кидает или подводит по работе, и я нервничаю, она меня обнимает и тихо говорит: «Не грусти, любимый, они все сдохнут, я им бошки распилю, кишки разворошу, мне за это денежку заплатят, и я куплю нам вина и вкусняшек»» [10].

Патологоанатомов часто называют «врачами последней инстанции». Это сложная специализация, требующая не только знаний анатомии, гистологии, гистопатологии, иммуногистохимии и генетики, но, прежде всего, глубоких компетенций в области клинической практики. Одним из основных вопросов, которыми занимается этот специалист, является установление причин смерти. Репрезентацию данного признака мы и можем наблюдать в первом произведении (истинную причину устанавливает патологоанатом).

Как следует из второго примера, патологоанатом в красках рисует процесс аутопсии трупа, а именно: трепанацию черепа и извлечение органокомплекса (*бошки распилю, кишки разворошу*) – месть за неурядицы любимого на работе и желание его подбодрить. Выбор слов и контекст, напоминающий маниакальный бред, производят жуткое и одновременно забавное впечатление. Из них мы понимаем, что человек уже некоторое время проработал по профессии и смог преодолеть отвращение, присущее нормальному человеку при виде смерти, и относиться ней философски, с изрядной долей юмора. Однако для стороннего наблюдателя подобная манера коммуникации может казаться проявлением психической нестабильности.

Следовательно, в концепт «Патологоанатом» входят следующие признаки: *посмертное проведение вскрытия, установление причин смерти, устойчивая нервная система и низкий уровень брезгливости при работе с трупами на различных стадиях разложения.*

Профессиональная специфика работы патологоанатома требует глубоких междисциплинарных знаний, однако в юмористическом ключе акцент смещается на психологические аспекты: профессиональную деформацию, отсутствие брезгливости и специфическое отношение к смерти. Как показывают примеры, комический эффект часто строится на контрасте между обыденным восприятием смерти как трагедии и цинично-прагматичным взглядом специалиста.

Стойкое неприятное ощущение от представления о работе патологоанатома со стороны обычных людей проходит как лейтмотив практически всех шуток. Негативное восприятие патологоанатомических процедур, вызванное страхом смерти, может озвучиваться открыто, как мы наблюдали в предыдущем примере, или же присутствовать фоном в шутке.

«– У меня на работе не с кем поговорить.

– А кем вы работаете?

– Патологоанатомом» [11].

Так, жалоба одного из персонажей на невозможность пообщаться на рабочем месте первоначально вызывает сочувствие. Человек является существом социальным по своей природе, в связи с чем принудительная изоляция от общества закономерно вызывает у индивида выраженный психологический дискомфорт. Ответ же на вопрос о профессии (– А кем вы работаете? – Патологоанатомом.) становится той неожиданной развязкой, после которой все прежние положительные чувства улетучиваются, вызывая неприятные чувства и желание поскорее закончить разговор.

Учитывая изложенное, можно заключить, что концепт «Патологоанатом» содержит такие признаки, как *подсознательный страх смерти и психологическое отторжение представителей этой профессии обывателями*.

Истории о патологоанатомах неизменно затрагивают тему смерти, однако их комический эффект строится на контрасте: за фасадом пугающих обстоятельств читатель обнаруживает нелепость ситуации. В этом проявляется психологический механизм вытеснения, позволяющий трансформировать страх в смех. Если юмор как таковой – это ситуативная реакция, то чувство юмора является устойчивой чертой личности, на формирование которой влияет культурный контекст. Согласно теории снятия напряжения, шутки на «запретные» или тяжелые темы (политика, болезни, война) служат защитным инструментом: они помогают нам разрядить внутреннее напряжение и преодолеть тревогу, вызванную пугающей реальностью

Как показывают приведенные примеры, репрезентация концептов категории ВРАЧ в юмористическом дискурсе обычно ограничивается актуализацией нескольких признаков, чаще всего имеющих негативную коннотацию. Подобная тенденция объясняется психотерапевтической функцией юмора: через комическое осмысление пугающих аспектов медицины происходит снятие эмоционального напряжения. Страх перед критическими ситуациями, связанными с вопросами жизни и смерти, а также утраты здоровья, проецируется на образ врача, что и порождает негативное отношение. Тем не менее анализ прецедентных текстов демонстрирует исключение из этого правила: деятельность психотерапевтов в юмористических произведениях нередко получает положительную интерпретацию.

В последние годы мы наблюдаем растущий интерес к области психологии. В обиходе простых граждан нашей страны появились такие слова, как «саморазвитие», «личностный рост», «проработанность», «коучинг» и т. д. Главными персонажами многочисленных шуток стали психиатр и психотерапевт.

Несмотря на то что названия данных профессий постоянно переплетаются в дискурсе о психическом здоровье, это разные специалисты.

Поддержка, оказываемая психотерапевтом, состоит из регулярных встреч, которые, в зависимости от подхода, будут различаться методами проведения психотерапии, направленными на устранение страданий пациента, вызванных неприятными эмоциональными состояниями. Это процесс, в котором посредством терапевтических вмешательств пациент имеет возможность понять и освободиться от собственных переживаний, увидеть причины неэффективных действий и научиться контролировать собственную жизнь [18].

Психиатр – врач, имеющий законченную специализацию по психиатрии, занимается диагностикой и лечением заболеваний и психических расстройств. Его помощь чаще всего основана на фармакологическом лечении. Он имеет право выдавать больничные листы и направления в психиатрические больницы и наркологические отделения [18].

В зависимости от тяжести заболевания пациент волен обратиться к соответствующему специалисту. Так, например, в случаях тяжелой депрессии и серьезных психических заболеваний (психоз, биполярное расстройство) основным методом лечения является медикаментозная терапия. Однако в случае других психических расстройств (например, расстройства питания, сна, тревоги, депрессии с менее выраженными симптомами) доминирующим методом помощи является психотерапия.

Растущее число людей, обращающихся за терапией, свидетельствует о повышении социальной осведомленности и способности обращаться за помощью. С одной стороны, это хорошая новость: обращение за помощью к психологам, психиатрам, психоаналитикам и психотерапевтам перестало быть чем-то постыдным. С другой стороны, мы всё чаще сталкиваемся с популярной тенденцией «работы над собой», которая не всегда проистекает из подлинной потребности в лечении.

Интерес к собственному внутреннему миру, демонстрируемый в шутках и анекдотах про врачей и пациентов, часто проявляется в тренде на психологические консультации. Например:

«Выслушав меня, мой психоаналитик записался на приём к своему» [11].

«Психотерапевт вашего психотерапевта приходится вам психотерадедушкой» [10].

Как следует из примеров, обращение за психологической помощью к специалистам входит или же уже вошло в норму поведения современного человека. Так, смысл первой шутки состоит в том, что пациент приносит на прием настолько психологически сложные проблемы, от которых его лечащему врачу становится нехорошо, и он вынужден обратиться за помощью к коллеге, чтобы пережить

этот стресс. Однако стоит взглянуть на данную шутку под другим углом: современным людям становится свойственно делиться проблемами не с друзьями и родственниками, как это делали поколения до них, а с психологами и психотерапевтами, и даже они, в свою очередь, разбираясь в своей области, обращаются за поддержкой к другим психотерапевтам.

Во втором произведении в юмористическом ключе подается тема желания обрести близкого человека в лице своего лечащего врача. Не секрет, что, обращаясь к психотерапевту за помощью и получая ее, пациент начинает ассоциировать доктора со значимой личностью в своей жизни, а в некоторых случаях воспринимать как родителя, что мы и наблюдаем в приводимом примере. Возникшая привязанность может быть связана с желанием компенсировать отсутствие любящей фигуры отца или матери в детстве, утратой близкого родственника и т. д. Тем не менее само озвучивание данной проблемы говорит о ее актуальности.

Посещение психотерапевта для людей с достатком стало таким же обычным делом, как посещение стоматолога. Во многих фильмах можно услышать, как персонажи говорят, что не могут прийти куда-то, потому что у них назначена встреча с психотерапевтом или им нужно что-то с ним обсудить. Публичные люди в интервью делятся опытом обращения за психологической помощью. Интернет переполнен видеоблогами, в которых психологи, психотерапевты, профайлеры и коучи всех категорий стараются привлечь и развлечь аудиторию. Неудивительно, что данный культурный феномен стал предметом шуток в русскоязычных произведениях юмористических жанров.

Сделанные наблюдения по этому пункту позволяют заключить, что в концепте «Психотерапевт» содержатся следующие признаки: *высокая социальная значимость и востребованность данной профессии, обусловленная модой на психологические услуги; бессознательное стремление найти в лице психологов и психотерапевтов близкого друга/ родителя; положительная оценка.*

В следующем анекдоте с соответствующей долей юмора описывается, как видят потенциальные пациенты отношения с психотерапевтом.

«– Роза Марковна, мне рекомендовали вас как опытного психотерапевта.

– И что нас беспокоит?

– Осень, хандра, не с кем выпить хересу, поговорить и уснуть в позе ложек…

– Зовите меня просто Роза. Я пока за штопором» [10].

Как можно заметить, в общении с пациентом психотерапевт нарушает профессиональные границы – использует язык общения с детьми (И что НАС беспокоит?) подстраиваясь под эмоциональное состояние клиента. Комизм ситуации состоит в том, что вместо профессиональной психотерапевтической поддержки, нацеленной на развитие навыков самопомощи, врач практикует весьма сомнительные методы, а именно: разговоры по душам, распитие спиртных напитков и тактильный контакт (выпить хересу, поговорить и уснуть в позе ложек…– Зовите меня просто Роза. Я пока за штопором).

Обратим внимание на важный аспект: именно такой подход оказывается наиболее востребованным у пациентов (мне рекомендовали вас как опытного психотерапевта).

Данный факт говорит о наличии у концепта «Психотерапевт» признаков *пренебрежение этическими нормами; склонность к установлению неформальных, чрезмерно близких отношений с клиентами*.

Из приводимых примеров становится ясно, что самое важное, что ищет человек в терапии, – это место, где можно быть собой. Людям нужно почувствовать себя в безопасности, ощутить искреннюю любовь и поддержку, как от самого близкого человека, – без страха услышать критику или непрошеные советы.

Помимо психотерапевтов, существует другая, не менее значимая профессия, о которой беспрестанно шутят, – это психиатр.

Важно подчеркнуть, что в русскоязычных прецедентных текстах юмористических жанров довольно часто можно встретить шутки о психиатрах, в которых данная профессия рассматривается с негативной точки зрения. Например:

«Как определить, кто есть кто в сумасшедшем доме? Надо плюнуть на прохожего, и если тот:

В ужасе отскочил в сторону – значит, это посетитель!

Стал ругаться матом – это другой больной!

Дал по морде – это санитар!

Начал плеваться в ответ – это врач!» [10].

«– Ты чего разорался тут на всю поликлинику? Закрой свой рот!

– Сам закрой! Если такой нервный – запишись к психиатру!

– А я к нему и записан! Жду этого урода!

– Сам ты урод!.. Проходите в кабинет, я немного задержался…» [10].

Приведенные примеры иллюстрируют, что в психиатрической практике доктора и пациенты могут вести себя сходным образом, проявляя весь спектр неадекватного поведения: плюнуть в ответ (*Начал плеваться в ответ – это врач*) или оскорбить и накричать (*Сам ты урод!.. Проходите в кабинет, я немного задержался*).

Причины живучести мифа о «неадекватности» психиатров остаются предметом дискуссий. Вероятно, это связано с историческим шлейфом карательной психиатрии, вызывающим у общества недоверие к методам лечения. Кроме того, нельзя исключать психологический механизм проекции: пациенты, находящиеся в состоянии нервного срыва, склонны приписывать специалисту собственные болезненные симптомы и черты характера.

Обобщая вышесказанное, можно прийти к выводу о существовании таких признаков, как *склонность пациентов в состоянии ментального кризиса проецировать на врача собственные недуги; грубость* в содержании концепта «Психиатр».

Тема скептического отношения к психиатрии нередко находит отражение в юмористическом дискурсе. Например:

«Не поддавайтесь на разводки психиатров! Галоперидол не лечит, а реально разрушает канал связи с Космосом, закрывает третий глаз и блокирует чакры!» [10].

В данном примере пациент мотивирует остальных не доверять психиатрам на том основании, что в ходе лечения человек перестает испытывать галлюцинации (разрушает канал связи с Космосом, закрывает третий глаз и блокирует чакры). По сути, больной интерпретирует купирование галлюцинаторной симптоматики как насильственное лишение его эзотерических способностей.

Интересно заметить, что описываемая ситуация в некоторой степени является результатом широкого распространения в российском медиапространстве альтернативных практик: эзотерики, нумерологии и астрологии. Астрологи, маги, гадалки демонстрируют великолепные навыки самопрезентации и обладают яркой харизмой. Принимая активное участие в ток-шоу, раздавая интервью и консультируя желающих по самым разным вопросам, они создают благоприятную среду для развития в обществе мракобесия и сбивают с толку неокрепшие умы психически нездоровых или неграмотных людей.

В рассматриваемом случае пациент с признаками шизофрении (галлюцинации, идеи величия) воспринимает медикаментозную терапию как препятствие на пути к «сверхчеловеческому» состоянию. Невозможность достичь привычных психотических переживаний под воздействием нейролептиков вызывает у него агрессию и обвинения врачей в мошенничестве.

Таким образом, можно заключить, что в концепте «Психиатр» присутствуют признаки *компетентность* и *недоверие пациентов к официальной медицине*.

В юмористических произведениях часто затрагивается специфика коммуникации врача-психиатра с пациентом во время терапии. Обратимся к примерам.

«Врачи-психиатры обращаются к больным только на вы, потому что неизвестно, сколько их там у каждого» [10].

«Психиатр утешает пациента:

– Ну не скорбите вы так… Депрессивная фаза обязательно сменится маниакальной…» [10].

Из первого примера становится понятно, что при общении с пациентом врач заранее предполагает наличие у того психического расстройства (неизвестно, сколько их там у каждого).

В представленном анекдоте содержится отсылка к диссоциативному расстройству идентичности. Как правило, подобные состояния развиваются как защитный механизм в ответ на глубокие психологические травмы. Организм может сформировать множественную личность, то есть наличие в одном индивиде двух или более обособленных субличностей [19].

По сравнению со здоровыми людьми, обладающими целостным самосознанием и единой биографией, пациенты с данным расстройством сталкиваются с серьезными трудностями. Окружающим часто кажется, что они беседуют с совершенно другим человеком: спокойный по натуре пациент может внезапно проявить возбуждение, и наоборот. Заболевание затрагивает не только поведение, но и мышление, память и систему убеждений, из-за чего больным сложно вспоминать события из собственной жизни [19].

Хотя реальная распространенность проблемы оценивается примерно в 2%, о ней широко знают благодаря популярным фильмам, где герои или злодеи страдают этим недугом. В контексте шутки обращение на «Вы» символизирует обращение врача ко всем существующим у пациента субличностям одновременно.

Во втором произведении врач утешает пациента (не скорбите вы так …). Суть шутки заключается в неожиданном повороте сюжетной линии: вместо реальной причины для горя, будь то, к примеру, потеря близкого человека, мы узнаем о наличии у пациента необоснованных реальными событиями перепадов настроения, связанных с прогрессированием у него биполярного расстройства (депрессивная фаза обязательно сменится маниакальной).

В отличие от диссоциативного расстройства личности, биполярное аффективное заболевание встречается довольно часто. Оно проявляется в виде чередующихся эпизодов мании и депрессии. Обычно между ними наступают периоды ремиссии, когда симптомы полностью исчезают или остаются в легкой форме. Тем не менее высокая частота рецидивов и их интенсивность зачастую приводят к серьезным негативным последствиям для социальной, семейной и профессиональной жизни, существенно ограничивая способность человека реализовывать свой интеллектуальный потенциал [20].

Исходя из этого, медицинский совет пациенту сводится к необходимости просто переждать текущую депрессивную фазу.

Анализ приводимых произведений позволяет говорить о наличии в концепте «Психиатр» следующих признаков: *эмпатичность, привычка подозревать у всех наличие психического расстройства*.

Само появление шуток об этих видах расстройств говорит о большой начитанности и насмотренности огромного количества людей, что сделало возможным проникновение данных понятий в массовую культуру. Общество не просто

демонстрирует осведомленность о том, что существуют некие психологические проблемы, а пытается разобраться в их сути.

Подводя итоги работы, можно с уверенностью сделать вывод о том, что концепты категории ВРАЧ занимают важное место в национальной языковой картине мира.

Впервые было проведено исследование репрезентации данных концептов в русскоязычных прецедентных текстах юмористических жанров.

В ходе исследования были в полной мере решены поставленные задачи и достигнута его цель.

Было выявлено, что чаще всего в юмористическом дискурсе репрезентированы образы хирургов, кардиологов, стоматологов, патологоанатомов, психиатров и психотерапевтов. Кроме того, выявлена специфика количественного распределения признаков, входящих в состав данных концептов, и определены ключевые тематические аспекты.

Подводя итог проведенным наблюдениям при описании концепта «Хирург», были сделаны выводы о наличии в его структуре таких признаков, как *проведение операций; сохраняющийся в обществе страх перед возможной болью при операциях; негативное отношение к навязчивым рекомендациям пациентов касательно работы хирурга; существование хороших и плохих хирургов; отрицательная оценка специалистов не обладающих достаточными для успешного выполнения своей работы знаниями и навыками; наличие ответственной и напряженной работы; высокая значимость знаний, умений и навыков для сохранения здоровья пациентов; возможность подвергнуться административному наказанию и судебному преследованию при совершении врачебной ошибки; постоянное нервное перенапряжение; эмоциональная дистанцированность от пациента; недоверие пациентов к молодым и неопытным хирургам.*

Несмотря на большое количество шуток, в которых главным персонажем является стоматолог, в них нашли отражение довольно мало признаков одноименного концепта, а именно: *дороговизна услуг и страх боли от проводимых стоматологических процедур.*

Согласно анализу русскоязычных прецедентных текстов юмористических жанров, в концепт «Кардиолог» входят такие признаки, как *идентичность профессий кардиолога и кардиохирурга в сознании общества; проведение хирургических операций на сердце; хорошо оплачиваемая работа*; *разделение кардиологов на хороших и плохих; предпочтение специалистов, которые терпимо относятся к пациентам с зависимостями; способны пойти навстречу желаниям пациента сохранить привычный образ жизни и готовы заменить изменение образа жизни фармакологической поддержкой; использование профессионализмов в разговоре с неспециалистами.*

Концепт «Патологоанатом», репрезентированный в юмористическом дискурсе, содержит следующие признаки: *посмертное проведение вскрытия; установление причин смерти; устойчивая нервная система; низкий уровень брезгливости при работе с трупами на различных стадиях разложения; подсознательный страх смерти и психологическое отторжение представителей этой профессии обывателями.*

В структуре концепта «Психотерапевт» имеются следующие признаки: *высокая социальная значимость; востребованность данной профессии, обусловленная модой на психологические услуги; бессознательное стремление найти в лице психологов и психотерапевтов близкого друга/ родителя; положительная оценка; пренебрежение этическими нормами и склонность к установлению неформальных, чрезмерно близких отношений с клиентами.*

Исследование вербализации концепта «Психиатр» в шутках и анекдотах позволило выявить у него такие признаки, как *склонность пациентов в состоянии ментального кризиса проецировать на врача собственные недуги; грубость; компетентность; недоверие пациентов к официальной медицине; эмпатичность; привычка подозревать у всех наличие психического расстройства*.

Как можно заметить, содержание каждого из концептов данной категории раскрывается через такие аспекты, как профессиональная деятельность, значимость врачебной компетентности, фобии пациентов, феномен профессиональной деформации.

Интересно, что в структуре исследованных концептов наличествуют сходные признаки. Сравнение их содержания с ранее описанными признаками концепта «Врач» подтверждает их «фамильное сходство» и указывает на прототипический характер категории.

Различия между концептами внутри категории ВРАЧ обусловлены прежде всего спецификой медицинской деятельности (проведение хирургических операций, лечение зубов, сердца, проведение исследований внутренних органов после смерти и т. д.) и характером взаимодействия с пациентом (интенсивность общения, способность врача к эмпатии и доступность изложения информации).

Анализ юмористического дискурса выявил корреляцию между эмоциональным фоном и частотностью шуток о представителях различных медицинских специальностей. Так, в каждом из представленных концептов отчетливо прослеживается эмоциональный маркер (от страха и брезгливости до иронии).

В этом контексте следует особо отметить критическую важность оценочного компонента. Для носителей русского языка особенно значимым является указание на уровень профессионализма медика.

Данное исследование дополняет теорию когнитивной организации языка.

Дальнейшие изыскания особенностей репрезентации ключевых концептов культуры могут быть полезны при проведении культурологических, лингвистических и психологических исследований, связанных с российским обществом.

Результаты данного исследования имеют неоспоримую практическую ценность, так как они могут быть применены в образовательном процессе при преподавании русского языка иностранным студентам, в частности студентам-медикам, поскольку помогают понять культурные нормы, ценности и представления, связанные с медицинскими работниками в России. Эти знания способны улучшить их навыки межкультурной коммуникации, позволяя оптимизировать социальное взаимодействие с пациентами, углубить понимание русской культуры и в итоге способствовать развитию способности эффективно ориентироваться в социальных и профессиональных контекстах.

Библиографический список

1. Окулист. *Большой толковый словарь русского языка.* 2000. Available at: https://gramota.ru/meta/okulist
2. Хирург. *Большой толковый словарь русского языка.* 2000. Available at: https://gramota.ru/meta/khirurg
3. Гуляева Е.А., Давыдова Е.И., Камнева Н.А., Клюкина Ю.В., Шиповская А.А. Репрезентация концептов «врач» и «пациент» в русскоязычных произведениях юмористических жанров. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (111): 573–579.
4. Одинцов Е. *Названы самые востребованные врачи у россиян в 2025 году*. Available at: https://www.gazeta.ru/social/news/2026/01/27/27712399.shtml
5. Костарнова Н. *Россияне в 2025 году чаще всего обращались к неврологам, лорам и гинекологам*. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/8380777
6. Крыльникова М.А. Юмор как фактор саморегуляции личности. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Познание. 2024; № 05: 35–42.
7. Слышкин Г.Г. *От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе*. Москва: Academia, 2000.
8. *Анекдоты.ру.* Available at: https://anekdoty.ru
9. *Анекдотов.net*. Available at: https://anekdotov.net
10. *Анекдоты из России.* Available at: https://www.anekdot.ru
11. *Nekdo.ru.* Available at: https://nekdo.ru
12. Красилова В.Е. Гражданско-правовая ответственность врача за врачебную ошибку. *30 лет Гражданскому кодексу Российской Федерации: итоги, тенденции, перспективы развития:* сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Тамбов, 2025: 183–188.
13. Нафикова Г.А. Лишение права заниматься врачебной деятельностью по решению суда вследствие причинения смерти по неосторожности. *Медицина.* 2020; Т. 8, № 1 (29): 1–11.
14. *Ардента.* Available at: https://blog.ardenta.ru
15. Гончар В.В., Ратманов П.Э. «Несоветская» стоматология в СССР: причины и практика прямых платежей населения за оказание стоматологической помощи. *Российская стоматология.* 2018; Т. 11, № 3: 56–60.
16. Бокерия Л.А. Кардиология и кардиохирургия — инновационное развитие. *Вестник РАМН.* 2012; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kardiologiya-i-kardiohirurgiya-innovatsionnoe-razvitie
17. *Шуток нет.* Available at: https://shytok.net
18. Шайдукова Л.К. Психиатр – психотерапевт – психолог: связь и различие// *Методология, теория и практика профессиональной деятельности психолога-консультанта:* материалы 1-й Международной научно-практической конференции: дополнения. 2009: 493–495.
19. Дмитриенко В.С., Чен-Ю-Сю И.Б. Диссоциативное расстройство идентичности в рамках клинической психологии. *Вопросы современных научных исследований:* материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. 2018: 281–284.
20. Усов Г.М., Чумаков Е.М., Чарная Д.И., Коломыцев Д.Ю., Стаценко О.А. Коморбидность биполярного аффективного расстройства II типа и пограничного расстройства личности. *Социальная и клиническая психиатрия.* 2021; Т. 31, № 4: 48–56.

References

1. Okulist. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* 2000. Available at: https://gramota.ru/meta/okulist
2. Hirurg. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* 2000. Available at: https://gramota.ru/meta/khirurg
3. Gulyaeva E.A., Davydova E.I., Kamneva N.A., Klyukina Yu.V., Shipovskaya A.A. Reprezentaciya konceptov «vrach» i «pacient» v russkoyazychnyh proizvedeniyah yumoristicheskih zhanrov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 2 (111): 573-579.

4. Odincov E. *Nazvany samye vostrebovannye vrachi u rossiyan v 2025 godu*. Available at: https://www.gazeta.ru/social/news/2026/01/27/27712399.shtml
5. Kostarnova N. *Rossiyane v 2025 godu chasche vsego obraschalis' k nevrologam, loram i ginekologam*. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/8380777
6. Kryl'nikova M.A. Yumor kak faktor samoregulyacii lichnosti. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Poznanie. 2024; № 05: 35-42.
7. Slyshkin G.G. *Ot teksta k simvolu: lingvokul'turnye koncepty precedentnyh tekstov v soznanii i diskurse*. Moskva: Academia, 2000.
8. *Anekdoty.ru*. Available at: https://anekdoty.ru
9. *Anekdotov.net*. Available at: https://anekdotov.net
10. *Anekdoty iz Rossii*. Available at: https://www.anekdot.ru
11. *Nekdo.ru*. Available at: https://nekdo.ru
12. Krasilova V.E. Grazhdansko-pravovaya otvetstvennost' vracha za vrachebnuyu oshibku. *30 let Grazhdanskomu kodeksu Rossijskoj Federacii: itogi, tendencii, perspektivy razvitiya:* sbornik nauchnyh trudov po materialam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Tambov, 2025: 183-188.
13. Nafikova G.A. Lishenie prava zanimat'sya vrachebnoj deyatel'nost'yu po resheniyu suda vsledstvie prichineniya smerti po neostorozhnosti. *Medicina*. 2020; T. 8, № 1 (29): 1-11.
14. *Ardenta*. Available at: https://blog.ardenta.ru
15. Gonchar V.V., Ratmanov P.`E. «Nesovetskaya» stomatologiya v SSSR: prichiny i praktika pryamyh platezhej naseleniya za okazanie stomatologicheskoj pomoschi. *Rossijskaya stomatologiya*. 2018; T. 11, № 3: 56-60.
16. Bokeriya L.A. Kardiologiya i kardiohirurgiya – innovacionnoe razvitie. *Vestnik RAMN*. 2012; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kardiologiya-i-kardiohirurgiya-innovatsionnoe-razvitie
17. *Shutok net*. Available at: https://shytok.net
18. Shajdukova L.K. Psihiatr – psihoterapevt – psiholog: svyaz' i razlichie// *Metodologiya, teoriya i praktika professional'noj deyatel'nosti psihologa-konsul'tanta:* materialy 1-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: dopolneniya. 2009: 493-495.
19. Dmitrienko V.S., Chen-Yu-Syu I.B. Dissociativnoe rasstrojstvo identichnosti v ramkah klinicheskoj psihologii. *Voprosy sovremennyh nauchnyh issledovanij:* materialy Mezhdunarodnoj (zaochnoj) nauchno-prakticheskoj konferencii. 2018: 281-284.
20. Usov G.M., Chumakov E.M., Charnaya D.I., Kolomycev D.Yu., Stacenko O.A. Komorbidnost' bipolyarnogo affektivnogo rasstrojstva II tipa i pogranichnogo rasstrojstva lichnosti. *Social'naya i klinicheskaya psihiatriya*. 2021; T. 31, № 4: 48-56.

Статья поступила в редакцию 14.07.26

УДК 81'25 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-406-409

***Guo Zihan**, MA student, Shenyang Ligong University, Shenyang (Liaoning, China), E-mail: guozh1117@mail.ru*
***Wang Hua**, Cand. of Sciences (Philology), Professor, Shenyang Ligong University, Shenyang (Liaoning, China), E-mail: huasheng00544@163.com*

TRANSLATION OF ANIMAL NAMES IN CHINESE YUAN QU INTO RUSSIAN FROM THE PERSPECTIVE OF FUNCTIONAL EQUIVALENCE THEORY (BASED ON THE COLLECTION "YUAN QU"). Grounded in the theory of functional equivalence, this paper investigates the strategies and methods employed in rendering animal names from Yuan qu into Russian. The research is aimed at addressing the difficulties of culturally conveying animal imagery in classical Chinese poetry. The theory of functional equivalence affords a flexible theoretical framework for guiding the translation of culturally specific lexical items within poetic texts, and it concurrently ensures the effective rendering of both the substantive content and the cultural import inherent in the original composition. On the basis of an analysis of specific examples, the translation strategies and methods for animal imagery in Yuan qu have been summarized, thereby further deepening the understanding of the practical applicability of functional equivalence theory in poetic translation. The findings are expected to contribute to improving translation quality and the effectiveness of literary text transmission, as well as enhancing mutual cultural exchange between China and Russia.

Keywords: **functional equivalence theory, Yuan qu, animal imagery, translation strategies and methods, poetic translation**

***Го Цзыхань**, магистрант, Шэньянский политехнический университет, г. Шэньян, E-mail: guozh1117@mail.ru*
***Ван Хуа**, канд. филол. наук, проф., Шэньянский политехнический университет, г. Шэньян, E-mail: huasheng00544@163.com*

ПЕРЕВОД НА РУССКИЙ ЯЗЫК НАЗВАНИЙ ЖИВОТНЫХ В КИТАЙСКИХ ЮАНЬСКИХ НАПЕВАХ С ПОЗИЦИЙ ТЕОРИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ СБОРНИКА «ЮАНЬСКИЕ НАПЕВЫ»)

В статье в рамках теории функциональной эквивалентности анализируются стратегии и методы перевода названий животных из юаньских напевов на русский язык. Исследование направлено на преодоление трудностей культурной передачи образов животных в древнекитайской поэзии. Теория функциональной эквивалентности способна обеспечивать гибкое теоретическое руководство для перевода культурно специфической лексики в поэзии и эффективно передавать основное содержание и культурный смысл оригинала. На основе анализа конкретных примеров обобщаются стратегии и методы перевода образов животных в юаньских напевах, что углубляет понимание применимости теории функциональной эквивалентности в поэтическом переводе. Результаты исследования способствуют повышению качества перевода и эффективности передачи литературных текстов и углублению культурного обмена между Китаем и Россией.

Ключевые слова: **теория функциональной эквивалентности, юаньские напевы, образы животных, стратегии и методы перевода, поэтический перевод**

На фоне углубления глобальных культурных обменов переводческие исследования древних китайских литературных произведений стали ключевой темой в области межкультурной коммуникации и переводоведения. Юаньские напевы ведут начало со времени династии Сун и были популярны в династии Юань, являются одним из традиционных китайских поэтических жанров. Как важная часть жемчужины китайской литературы, юаньские напевы отличаются живым и красочным языком, содержат богатые культурные образы и могут глубоко отражать мысли, культуру и жизнь общества того времени. В текстах юаньских напевов часто встречаются названия животных, которые нередко не только обозначают конкретных существ, но и несут глубокий символический смысл и эмоциональную коннотацию, поэтому они становятся одной из ключевых трудностей в переводческой практике.

Актуальность настоящего исследования обусловлена потребностями развития культурного обмена между Китаем и Россией. Сборник «Юаньские напевы», как один из серии книг в «Китайской классике», представляет собой авторитетное издание, в котором содержатся классические юаньские напевы и переводные тексты на русский язык, что предоставляет типичный языковой материал для таких переводческих исследований. Несмотря на то что юаньские напевы занимают важное место в истории китайской литературы, исследования их русских переводов остаются недостаточными. В особенности животные в юаньских напевах являются важными элементами выражения фонов и эмоций. Поэтому, изучая перевод названий животных в юаньских напевах, мы можем в определенной степени помогать углубить наше понимание китайской поэтической культуры, чтобы способствовать распространению китайской культуры за рубежом и культурным обменам между Китаем и Россией.

Теория функциональной эквивалентности, созданная Юджином Найдой, подчеркивает, что при переводе следует отдавать приоритет передаче смысла, а не строгому следованию форме. В данной теории критерием оценки перевода считается то, что «получатели информации на переводящем языке реагируют на информацию в переводе примерно так же, как получатели информации на исходном языке реагируют на оригинал» [1, с. 143]. Эта теория открывает уникальный теоретический взгляд на решение проблемы перевода лексики с особым культурным значением в литературных текстах.

Целью статьи является систематический анализ стратегий и методов перевода названий животных на русский язык в сборнике «Юаньские напевы» на основе теории функциональной эквивалентности, обобщение переводческих проблем и разработка соответствующих путей их решения. Для достижения цели исследования необходимо было решить следующие задачи: 1) объяснить основные принципы теории функциональной эквивалентности и установить значение применения в переводе поэтических текстов; 2) обобщить и проанализировать

значение названий животных в сборнике «Юаньские напевы»; 3) выявить и проанализировать стратегии и методы перевода названий животных на русский язык в сборнике «Юаньские напевы» и исследовать эффект их перевода с точки зрения теории функциональной эквивалентности.

Объектом исследования в данной работе выступают названия животных в юаньских напевах.

Научная новизна исследования заключается в том, что в рамках теории функциональной эквивалентности проводится системное исследование стратегий перевода названий животных из сборника «Юаньские напевы» на русский язык. В работе сочетается теоретический анализ с конкретной практикой перевода поэтических литературных произведений, исследуются ключевые сложности, возникающие при переводе поэзии, и предлагаются методы их преодоления.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что его результаты способствуют углублению понимания применимости и ограничений теории функциональной эквивалентности в переводе поэтических литературных произведений, а также расширению сферы применения данной теории в области художественного перевода.

Практическая ценность работы заключается в том, что анализ переводческих стратегий на конкретных примерах предоставляет практические ориентиры в отношении переводчиков, работающих с китайской поэтической литературой, и в плане содействия улучшению качества международного распространения китайской поэзии, а также повышению уровня восприятия переводных текстов читателями.

В ходе исследования были использованы различные исследовательские методы, такие как описательный, аналитический, индуктивный. Также был применён сравнительный метод в аналитической части.

Китайская древняя поэзия является квинтэссенцией выдающейся традиционной культуры Китая, литературным искусством, в котором древний китайский народ выражает свои чувства и записывает свою жизнь. Китайская поэзия содержит в себе мудрость и чувства китайского народа. Она отражает древнюю китайскую социальную жизнь и национальный дух Китая. История и культура Китая имеют долгую историю, а китайская древняя поэзия не только составляет важную часть национальной исторической памяти, но и служит важным путем для иностранцев, чтобы познакомиться с китайской историей и культурой. Однако китайская древняя поэзия обладает языковой лаконичностью, культурной специфичностью образов и метрическими ограничениями. Эта специфика и художественность также делают перевод трудной задачей в условиях межкультурной коммуникации.

Юаньские напевы, как важная форма развития китайской поэзии в эпоху династии Юань, сочетают в себе поэзию, музыку и сценические искусства, преодолевают метрические ограничения традиционных стихов и имеют уникальную литературную ценность и языковой стиль. В отличие от поэзии династии Тан и Сун, язык юаньских напевов более приближен к разговорному, но при этом сохраняет традиционную художественную технику китайской древней поэзии – передачу чувств через предметы. В юаньских напевах существует большое количество животных, многие из которых не просто относятся к конкретным существам, а выполняют функцию отражения настроения и эмоций поэта и несут в себе особый культурный смысл. Образ таких названий животных часто глубоко укоренен в традиционной китайской культуре, и их символические значения нередко отличаются от тех, что существуют в русской культуре. Таким образом, перевод названий животных касается не только трансформации буквального значения, но и передачи культурного содержания и эмоций.

Такие слова также называют культурно-специфической лексикой. При переводе древнекитайской поэзии становится крайне важно распознавать такую культурно-специфическую лексику – «реконструировать единство языкового знака и поэтического смысла, чтобы полноценно передать эти коннотации и тем самым воссоздать хотя бы отчасти столь отдаленный во времени и пространстве поэтический контекст, составляющий важную часть культурной традиции Китая» [2, с. 483]. Переводчику необходимо на основе глубокого понимания исходного текста передавать информацию оригинала, поддерживать баланс между формой исходного текста и культурным содержанием, чтобы точно выразить идейное содержание автора в поэзии.

Теория функциональной эквивалентности перевода является одной из популярных теорий перевода в переводной деятельности. Ее суть заключается в том, чтобы найти различные эффективные средства выражения переводящего языка и выразить эквивалентную информацию исходного текста самым близким и естественным способом. В рамках переводческих принципов данной теории переводчик должен всесторонне учитывать языковые и культурные различия между исходным и целевым языками, максимально использовать целевой язык для воспроизведения информации, особенно культурной, содержащейся в исходном языке, но в то же время не быть слишком привязанным к языковой форме исходного языка [3]. «Данная теория играет ключевую роль в преодолении ограничений формального соответствия при переводе» [4, с. 7] и предоставляет более гибкое переводное мышление для перевода литературных текстов, особенно для перевода китайских древних поэзий. Кроме того, теория функциональной эквивалентности преодолевает бинарную оппозицию между доместикацией и форенизацией, предлагает искать оптимальный баланс между ними в зависимости от конкретного контекста. Эта теория отдаёт приоритет эффективной передаче основного смысла и культурного содержания, одновременно максимально сохраняя эквивалентность языковой формы, что служит важным основанием для выбора стратегии перевода.

В рамках этой теории при переводе поэтических элементов с культурным содержанием переводчик не только учитывает лексическое поверхностное соответствие, но и уделяет больше внимания необходимым адаптациям при сохранении полноты информации оригинала, стремится найти вариант перевода в культуре исходного текста, максимально приближенный к внутреннему смыслу исходного текста. Следовательно, эта теория больше подходит для перевода древней китайской поэзии, что способствует эффективному распространению китайской поэзии и традиционной культуры за рубежом.

«Переводческая стратегия представляет собой совокупность принципов и приемов, используемых в переводческой деятельности для достижения конкретных переводческих целей» [5, с. 83]. Стратегия доместикации предполагает легкий для понимания стиль текста, благодаря чему он кажется читателю близким и понятным. «Форенизация же предполагает такой подход, при котором переводчик делает акцент на культуре исходного языка, как бы приближая читателя к автору» [6, с. 128].

Из этого следует, что при переводе поэтических произведений применение стратегии доместикации обеспечивает языковую плавность и высокую эффективность передачи содержания, однако при этом языковая форма в большей степени приближается к целевому языку, что нарушает выражение исходного языка и может привести к потере информации. А применение стратегии форенизации позволяет сохранить целостность информации, помогает читателю в полной мере ощутить культурную и национальную специфику, заложенную в исходном тексте, но одновременно может привести к неестественности языка перевода и снижению его читабельности. Таким образом, переводчику не следует рассматривать доместикацию и форенизацию как взаимоисключающие стратегии, напротив, он должен сочетать их, сбалансировать их достоинства и недостатки, чтобы найти оптимальный вариант перевода.

«Каждый язык обладает уникальной лексикой и структурными моделями, которые в определенных ситуациях сложно воспроизвести в других языках» [7, с. 12]. Поскольку русский и китайский языки – разноструктурные и имеют разный культурно-исторический код, то и восприятие мира природы, растений и животных в этих языках может не совпадать. «Все это создает особые трудности при переводе поэзии, связанной с описаниями мира природы и животного мира» [8, с. 300]. Помимо различий между китайским и русским языками, китайская и русская поэзии также существенно отличаются по форме, идейному содержанию, социальному контексту и общественной функции и так далее.

После систематизации названий животных в сборнике «Юаньские напевы», опираясь на теоретические принципы функциональной эквивалентности, в данном исследовании методы их перевода классифицируются на три категории. Первая категория – методы перевода в рамках форенизации (например, буквальный перевод, транслитерация). Переводчик должен в первую очередь найти прямое эквивалентное слово, стремясь к тому, чтобы перевод соответствовал оригиналу не только по содержанию, но и по форме, обеспечивая гармонию и единство формы и содержания и добиваясь максимальной степени эквивалентности. Вторая категория – методы перевода, сочетающие доместикацию и форенизацию (например, метод добавления комментария). Глубинный смысл, культура и дух исходного текста являются ядром перевода. При противоречии между содержанием и формой переводчик должен отдавать приоритет содержанию, соответствующим образом корректировать форму, то есть передавать исходный текст с помощью максимально близкого и естественного языка. Третья категория – методы перевода в рамках доместикации (например, метод замены, описательный перевод). Если отказ от формы не позволяет полно выразить внутренний смысл и культурную информацию исходного текста, переводчику необходимо глубоко осмыслить содержание оригинала, переорганизовать целевой язык и передать его на простом и понятном языке, чтобы реакция получателя переводного текста была максимально приближена к реакции читателя исходного текста.

К методам перевода в рамках форенизации обычно относят нулевой перевод, транслитерацию, пословный и буквальный переводы. В силу значительных языковых различий текст, переведенный с использованием стратегии форенизации, часто оказывается сложным для читателя.

В юаньских напевах встречаются животные, которые используются для описания фактов, окружающей среды или фона, означают только самих животных. Эти названия животных существуют как в китайской, так и в русской культуре и понимаются одинаково, поэтому к ним можно применить метод буквального перевода. В качестве примера приведем стих поэта Чэнь Цаоань (陈草庵) «О, этот мир! (на мелодию «Шаньпоян»)» (山坡羊 • 叹世): *«Кричат **петухи** с утра» (晨**鸡**初叫)* [9, с. 33]. В данном случае слово «петух» представляет только животное и используется для описания действия – пения петуха на рассвете, поэтому переводчик применил буквальный перевод.

Кроме того, название юаньских напевов делится на две части – наименование напева и заголовок. Наименование напевов – тип музыкальной ноты для поэзии юаньских напевов, который ограничивает количество слов, ритм, формат и так далее. Поэты династии Юань написали стихи в соответствии с моделями этих наименований напевов, а тема произведения отражена в заголовке. Наименование напева можно рассматривать как собственные имена, не связанные с

содержанием стихотворения, поэтому их переводить методом транслитерации. Например, в наименовании напева «Чаньгунцюй» (слово «чань» означает жабу). В Китае «чаньгун» также представляет «лунные чертоги». «Чаньгунцюй» также часто встречается в юаньских напевах, например, *«Проводы весны (на мелодию «**Чаньгунцюй**»)» (**蟾**宫曲 • 送春)* [9, с. 89], *«Блаженствую в горном скиту (на мелодию «**Чаньгунцюй**»)» (**蟾**宫曲 • 山居自乐)* [9, с. 197] и так далее.

«В силу своей специфичности перевод поэзии – это процесс, вызывающий ряд трудностей и проблем. Среди основных проблем следует выделить: 1) сохранение национального своеобразия; 2) сохранение духа и времени произведения; 3) выбор между точностью и красотой перевода» [10].

Метод добавления комментария, сформировавшийся на основе сочетания стратегий доместикации и форенизации, позволяет не только сохранить форму оригинала в переводной тексте, но и дать подробное объяснение текста, дополнить соответствующий культурный контекст в комментариях.

В тексте «Стансы о рыбаках» (на мелодию «Маньтинфан») (满庭芳 • 渔父词) поэт Цяо Цзи (乔吉) описывает рыбаря, который не имеет стремления к подвигу и живет свободной жизнью. В поэзии есть стихи:

*盘中不是**鲸鲵**肉,*
鲟鲊初熟。
*«и в миске – вовсе не **вонючий кит**,*
а осетринка возлежит!» [9, с. 117].

В исходном тексте «вонючий кит» – это «китовое мясо». Переводчик делал комментарий к слову «вонючий кит», объяснял, что китовое мясо в древней Китае символизировало труп злого врага. В других культурах «китовое мясо» не имеет такого символического значения. Поэт сравнивает «мясо врага» с «вкусным мясом рыбы», чтобы выразить мирную и аполитичную жизнь рыбаря. В переводном тексте меиафора «вонючий кит» также может оказывать сильный сравнительный эффект. Переводчик комментировал: «китовое мясо не считалось вкусным, а кроме того, в древней традиции оно символизировало труп поверженного врага» [9, с. 117]. При переводе используется метод добавления комментария, в котором объясняется, почему поэт использовал «китовое мясо», а не другую рыбу. Такой комментарий не только разрешает недоразумения читателей переводного текста, но и точно передаёт идею и духовный смысл оригинала.

К методам перевода в рамках доместикации, использованным в переводном тексте сборнике «Юаньские напевы», относятся метод замены, описательный перевод и другие, где наиболее широко применяемым из них является метод замены.

Метод замены облегчает понимание переводного содержания целевым читателям. Когда в исходном тексте есть вещи с особыми национальными культурными особенностями, замена этих слов позволяет целевых читателям сильнее почувствовать внутренний смысл исходного текста. Метод замены помогает поддерживать эквивалентность исходного и переведенного текстов, тем самым более точно и полно передавая информацию, предоставленную исходным языком. В стихи поэта У Хундао (吴弘道) «Безмятежность (на мелодию «Бобудуань»)» (拨不断 • 闲乐) появилось слово 蠹鱼 («чешуйница»), которое в древнекитайском языке обозначало насекомое, которое ест книги. Однако в переводном тексте слово «чешуйница» было заменено «крысой»:

***蠹鱼**食残架上书,*
晓霜荒尽篱边菊,
罢官归去。
*«Ведь дома – пожирают свитки **крысы**,*
хризантемы утром мерзнут под плетнем...
Уйду со службы
и вернусь в свой дом!» [9, с. 131].

Словом «чешуйница» в стихотворении обозначено насекомое, поедающее книги на книжной полке поэта. Крыса может играть ту же роль, при этом данный образ более понятный читателю. Кроме того, «чешуйница» в данном контексте может также символизировать коррумпированных чиновников, и это отражает факт преследования ими поэта. Согласно словарю символов, в русской культуре крыса выступает символом «разрушения и разложения» [11, с. 165]. И метафоры животных используются для выражения неблагонадежных чиновников, которые имеют долгую историю не только в Китае, но и других странах. «В древних китайских книгах, например, «Шицзин», «Янь-цзы Чуньцю» и «Рассказ о чудесах из кабинета Ляо», животные, такие как мухи, крысы, собаки, тигры и волки, используются для метафоры различных типов плохих чиновников» [12, с. 99]. Поэтому перевод слово «чешуйница» как «крыса» в большей степени соответствует содержанию стихотворения и способствует лучшему пониманию читателем.

В качестве ещё одного примера можно привести расхождение в образах дракона. В традиционной китайской культуре дракон символизирует императора или императорскую власть. Однако в культурах других стран, особенно в западных, образ дракона носит негативный характер. Если «в классической западноевропейской геральдике дракон – эмблема злой силы, силы устрашения, то в русской он полностью отождествлялся со змеем, знаком сатаны, дьявола; христианской историей оценивался эмблемой сил, противостоящих Святой Руси» [13, с. 325]. На государственном гербе России также изображён Святой Георгий, сражающийся с драконом. Из этого видно, что в русской культуре дракон является символом зла, что отличается от символического значения дракона в китайской культуре.

А змея имеет многообразное символическое значение как в Китае, так и в России. В Китае змея и дракон похожи по внешнему виду, поэтому в древней китайской культуре и некоторых религиозных культурах змея также связана с символом дракона и воспринимается как позитивный образ. В России змея имеет противоречивое символическое значение, символизируя злых людей, а также мудрость и жизненную силу.

Итак, в поэзии поэта Сюй Цзайсы (徐再思) «Луна в ночи над Радужным мостом (на мелодию «Путяньлэ»)» (普天乐 • 垂虹夜月) переводчик заменил дракона змеей:

玉华寒,
冰壶冻。
云间玉兔,
*水面**苍龙**。*
«Луны холодный луч,
как будто ледяной,
взирает из-за туч,
***змей** выгнут над рекой»* [9, с. 169].

В этих стихах поэт сравнивает изгиб моста с драконом, чтобы выразить длину и красоту моста. Переводчик заменяет лексему дракон на слово змея, что позволяет достичь эквивалентного эффекта.

При переводе названий животных в юаньских напевах на русский язык описательный метод применяется в основном для решения проблем культурной лакуны и семантической перегрузки. То есть когда транслитерация или буквальный перевод не способен передать специфическую культурную коннотацию, символическое значение, эмоциональную окраску или прагматическую функцию исходного слова в традиционной китайской культуре, переводчик переходит к описательному методу. Например, в поэзии «Стихи о большом махаоне (на мелодию «Цзуйчжунтянь»)» (醉中天 • 咏大蝴蝶):

难道风流种
*吓杀寻芳的**蜜蜂**?*
«Таким он рьяным любодеем стал,
*что **сладострастников** всех напугал»* [9, с. 19].

В стихе 蜜蜂 («пчела») обозначает не само животное, а несёт особый символический смысл – понимается как бабник, сладострастник. Медоносные пчёлы всегда привлекаются цветом и ароматом цветов для сбора цветочного мёда. В древнем Китае такое поведение пчел понималось так, что пчёлы любят красоту цветов, поэтому считались сластолюбивыми. В русской культуре этого символа не было. Если применить буквальный перевод, это приведёт к потере семантики в переводном тексте, поэтому переводчик использует описательный метод, чтобы раскрыть метафорическое значение слова «медоносные пчёлы» в данном стихотворении.

С точки зрения теории функциональной эквивалентности в данном исследовании проведён систематический анализ стратегий и методов перевода названий животных в сборнике «Юаньские напевы» на русский язык, изложена применимость данной теории к переводу поэтических текстов, обобщены семантические функции животных в юаньских напевах, а также проанализированы переводческие решения и их эффективность с точки зрения функциональной эквивалентности. В итоге подтверждено важное значение теории функциональной эквивалентности в практике перевода древнекитайской поэзии на русский язык.

Как показало исследование, юаньские напевы богаты животными образами, которые отражают эстетические вкусы, социальные представления и ценностные представления древнего китайского народа, являясь важным ключом к пониманию внутреннего духа юаньских напевов. В русском переводе сборника «Юаньские напевы» переводчик использует в основном три типа методов перевода: первый – буквальный перевод и транслитерация в рамках стратегии форенизации, что позволяет сохранить национальные особенности оригинала; второй – метод добавления комментария, сочетающий доместикацию и форенизацию, который обеспечивает читаемость перевода и одновременно передаёт культурное содержание; третий – метод замены и описательный перевод в рамках стратегии доместикации, применяемый для решения проблемы отсутствия прямых соответствий для некоторых культурно-специфических слов в оригинале. На основе анализа конкретных примеров данное исследование подтвердило практическую ценность теории функциональной эквивалентности в области поэтического перевода. Данная теория способна предоставить переводчику гибкий переводческий подход, позволяет найти оптимальный баланс между формой и содержанием, между культурой исходного текста и целевого языка.

В настоящем исследовании в качестве объекта исследования выбран русский перевод сборника «Юаньские напевы», на основе теории функциональной эквивалентности проведён систематический анализ стратегий и методов перевода названий животных. С теоретической точки зрения данное исследование показывает, что теория функциональной эквивалентности создает ключевой подход к решению сложностей при переводе названий животных из юаньских напевов на русский язык, то есть дает возможность отказаться от механического формального соответствия и, учитывая культурные различия между исходным и целевыми языками, передать основную информацию и культурное содержание оригинала наиболее близким и естественным образом на целевом языке. В практическом плане обобщённые в данном исследовании стратегии и методы перевода могут

представлять определённую справочную ценность для перевода других китайских классических поэтических произведений и текстов, насыщенных культурно-специфической лексикой.

Одновременно в ходе работы были выявлены перспективные направления для дальнейших исследований. В частности, аналитический материал может быть распространен на другие жанры китайской классической литературы, чтобы уточнить границы применимости теории функциональной эквивалентности в различных типах и контекстах текста.

Таким образом, данное исследование не только подтверждает руководящую роль теории функциональной эквивалентности при переводе китайской поэзии на русский язык, но и открывает новые вопросы, требующие дальнейшего научного осмысления. Полученные результаты могут быть использованы как в научных исследованиях, так и в переводческой практике, способствуя повышению качества и эффективности перевода древнекитайской литературы, эффективному распространению китайской культуры в русскоязычном регионе и углублению литературного и культурного обмена между Китаем и Россией.

Библиографический список

1. 李翠翠. 功能对等理论在翻译过程中的应用. 北方文学 *(下旬)*. 2011; №7: 143. [Ли Ц. Применение теории функциональной эквивалентности в процессе перевода. *Северная литература* (последний выпуск). 2011; № 7: 143].
2. Сюй Л., Казакова Т.А. Особенности перевода китайской классической поэзии. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература*. 2019; Т. 16, № 3: 480–500.
3. 闫雨霏. 功能对等翻译理论文献综述. *海外英语*. 2024; № 15: 31–34. [Янь Ю. Обзор литературы по теории функциональной эквивалентности. *Английский язык за рубежом*. 2024; № 15: 31–34].
4. Ян Ж., Ху С. Метод перевода образов зоонимов в книге песен «Шицзин» с точки зрения теории функциональной эквивалентности (на примере русского перевода «Шицзин» А.А. Штукина). *Международный научно-исследовательский журнал*. 2020; № 6 (96): 148–151.
5. 熊兵. 翻译研究中的概念混淆——以“翻译策略”、“翻译方法”和“翻译技巧”为例. *中国翻译*. 2014; № 3: 82–88. [Сюн Б. Концептуальная путаница в переводоведении: на примере терминов «стратегия перевода», «метод перевода» и «техника перевода». *Китайский перевод*. 2014; № 3: 82–88].
6. Кулманакова Д.А., Спектор Л.А. Стратегии доместикации и форенизации при переводе художественного произведения (на материале романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и его перевода на французский язык). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018; № 10-1 (88): 128–131.
7. Hossein Vahid Dastjerdi, Haadi Hakimshafaaii, Zahra Jannesaari. Translation of Poetry: Towards a Practical Model for Translation Analysis and Assessment of Poetic Discourse. *Journal of Universal Language: Journal of Universal Language*. 2008; № 9 (1): 7–40.
8. Чжао П. Фаунонимическая лексика в древней китайской поэзии и её перевод на русский язык. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2020; Т. 13, № 6: 299–303.
9. 元好问, 杨果, 王和卿等. *元曲选*. 李英男, 谢尔盖·阿尔卡季耶维奇·托罗普采夫译, 北京: 外语教学与研究出版社, 2019. [Юань Х., Ян Го, Ван Х. и др. *Юаньские напевы*. Перевод Ли Иннань, С.А. Торопцева. Пекин: Издательство по изучению иностранных языков и исследовательской работе, 2019].
10. Науменко О.В. Особенности поэтического перевода. *Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода*. Available at: https://www.alba-translating.ru/ru/ru/articles/2013/naumenko.html
11. Купер Дж. *Энциклопедия символов*. Москва: Золотой Век, 1995.
12. 赵志刚. 基于语料库的政治语篇动物隐喻英译研究. *哈尔滨学院学报*. 2024; Т. 45, № 2: 97–101. [Чжао Ч. Корпусное исследование перевода зоометафор в политическом дискурсе на английский язык. *Вестник Харбинского института*. 2024; Т. 45, № 2: 97–101].
13. Крюкова Г.М. Образ дракона в диалоге культур. *iPolytech Journal*. 2012; № 5 (64): 324–331.

References

1. 李翠翠. 功能对等理论在翻译过程中的应用. 北方文学 *(下旬)*. 2011; №7: 143. [Li C. Primenenie teorii funkcional'noj `ekvivalentnosti v processe perevoda. *Severnaya literatura* (poslednij vypusk). 2011; № 7: 143].
2. Syuj L., Kazakova T.A. Osobennosti perevoda kitajskoj klassicheskoj po`ezii. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Yazyk i literatura*. 2019; T. 16, № 3: 480-500.
3. 闫雨霏. 功能对等翻译理论文献综述. *海外英语*. 2024; № 15: 31–34. [Yan' Yu. Obzor literatury po teorii funkcional'noj `ekvivalentnosti. *Anglijskij yazyk za rubezhom*. 2024; № 15: 31-34].
4. Yan Zh., Hu S. Metod perevoda obrazov zoonimov v knige pesen «Shiczin» s tochki zreniya teorii funkcional'noj `ekvivalentnosti (na primere russkogo perevoda «Shiczin» A.A. Shtukina). *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2020; № 6 (96): 148-151.
5. 熊兵. 翻译研究中的概念混淆——以“翻译策略”、“翻译方法”和“翻译技巧”为例. *中国翻译*. 2014; № 3: 82–88. [Syun B. Konceptual'naya putanica v perevodovedenii: na primere terminov «strategiya perevoda», «metod perevoda» i «tehnika perevoda». *Kitajskij perevod*. 2014; № 3: 82-88].
6. Kulmanakova D.A., Spektor L.A. Strategii domestikacii i forenizacii pri perevode hudozhestvennogo proizvedeniya (na materiale romana M.A. Bulgakova «Master i Margarita» i ego perevoda na francuzskij yazyk). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2018; № 10-1 (88): 128-131.
7. Hossein Vahid Dastjerdi, Haadi Hakimshafaaii, Zahra Jannesaari. Translation of Poetry: Towards a Practical Model for Translation Analysis and Assessment of Poetic Discourse. *Journal of Universal Language: Journal of Universal Language*. 2008; № 9 (1): 7-40.
8. Chzhao P. Faunonimicheskaya leksika v drevnej kitajskoj po`ezii i ee perevod na russkij yazyk. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2020; T. 13, № 6: 299-303.
9. 元好问, 杨果, 王和卿等. *元曲选*. 李英男, 谢尔盖·阿尔卡季耶维奇·托罗普采夫译, 北京: 外语教学与研究出版社, 2019. [Yuan' H., Yan Go, Van H. i dr. *Yuan'skie napevy*. Perevod Li Innan', S.A. Toropceva. Pekin: Izdatel'stvo po izucheniyu inostrannyh yazykov i issledovatel'skoj rabote, 2019].
10. Naumenko O.V. Osobennosti po`eticheskogo perevoda. *Aktual'nye voprosy perevodovedeniya i praktiki perevoda*. Available at: https://www.alba-translating.ru/ru/ru/articles/2013/naumenko.html
11. Kuper Dzh. `*Enciklopediya simvolov*. Moskva: Zolotoj Vek, 1995.
12. 赵志刚. 基于语料库的政治语篇动物隐喻英译研究. *哈尔滨学院学报*. 2024; Т. 45, № 2: 97–101. [Chzhao Ch. Korpusnoe issledovanie perevoda zoometafor v politicheskom diskurse na anglijskij yazyk. *Vestnik Harbinskogo instituta*. 2024; T. 45, № 2: 97-101].
13. Kryukova G.M. Obraz drakona v dialoge kul'tur. *iPolytech Journal*. 2012; № 5 (64): 324-331.

Статья поступила в редакцию 17.07.26

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-409-411

***Korzun A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Foreign Linguistics, Institute of Humanities and Social Sciences, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: annakomarova86@rambler.ru*

THE IMPORTANCE OF NATURAL SPACE IN TRANSLATION ECOLOGY. The paper examines the importance of the concept of “natural space” for the ecology of translation, as well as the ecological approach to language studies in general and its application in translation studies in particular. It also focuses on the need to consider the socio-natural environment when translating a work from one language to another. In regard to this, the paper discusses the adaptation and localization of the translation of the animated series “Smeshariki” (“Kikoriki”) from Russian into English, which involves not only cultural appropriateness but also environmental appropriateness. Additionally, the work emphasizes the interconnection between language, a human being, and the environment; the latter term includes both the natural and social environment of an individual. The analysis of the verbal and non-verbal components of the animated series “Smeshariki” demonstrates how natural and social markers influence the preservation of the cultural code in the process of adaptation and translation of the work from Russian into English.

Keywords: **natural space, ecology of translation, animated series, quality of translation, linguistic ecology**

***А.В. Корзун**, канд. филол. наук, ст. преп., Институт гуманитарных и социальных наук Уфимского университета науки и технологий, г. Уфа, E-mail: annakomarova86@rambler.ru*

РОЛЬ ПРИРОДНОГО ПРОСТРАНСТВА В ЭКОЛОГИИ ПЕРЕВОДА

В данной работе рассматривается важность для экологии перевода такого понятия, как «природное пространство», а также рассматривается экологический подход к изучению языка в целом и его применение в переводоведении в частности. При этом особое внимание уделяется необходимости учитывать социально-природную среду при переводе произведения с одного языка на другой. Так, речь идет об адаптации и локализации перевода мультсериала «Смешарики» (“Kikoriki”) с русского языка на английский, что подразумевает не столько культуросообразность, сколько природосообразность.

Кроме того, в работе подчеркивается взаимосвязь языка, человека и среды; под последней понимается как непосредственно природно-биологическая, так и социальная или общественная среда индивида. Анализ вербальных и невербальных составляющих мультсериала «Смешарики» демонстрирует, как природно-бытовые и природно-социальные маркеры влияют на сохранение культурного кода при адаптации и переводе произведения с русского на английский язык.

Ключевые слова: **природное пространство, экология перевода, мультсериал, качественный перевод, языковая экология**

Современное языкознание на протяжении нескольких десятилетий характеризуется тенденцией к экологизации, расцвет которой связан с переходом от идей антропоцентризма к идеям экоцентризма во всех сферах жизнедеятельности человека, включая науку. Экологический подход к изучению языка обрел особую популярность на рубеже XX–XXI веков и нашел отражение в многочисленных работах российских и зарубежных ученых (Я.А. Волкова, Н.В. Дрожащих, Е.В. Иванова, С.В. Ионова, Н.Н. Панченко, А.П. Сковородников, Н.Г. Солодовникова, О.Д. Тарасова, В.И. Шаховский, А.А. Штеба, A. Fill, E. Haugen, M.A.K. Halliday и др.), а также привел к возникновению различных лингвистических направлений (эколингвистика, экотранслатология, экоэмотиология и др.) и терминов («экология перевода», «экологичность эмоций», «экологичная коммуникация» и др.). Этот процесс не обошел стороной и такую важную языковую отрасль, как переводоведение. Поскольку язык и культура тесно взаимосвязаны, неизбежно возникает вопрос об экологичности передачи лингвокультурологических особенностей при переводе с одного языка на другой.

Растущий интерес к процессу экологизации и его влияние на все области жизни человека, а также недостаточное освещение проблематики экологии перевода и учета природного пространства обусловливают актуальность данной работы. Целью является определение таких понятий, как «экология перевода» и «природное пространство» (природно-биологическое поле), и рассмотрение их взаимодействия в процессе адаптации произведения с одного языка на другой. Для достижения поставленной цели необходимо решить несколько **задач**:

1) дать дефиницию термина «экология перевода»;

2) определить понятие «природное пространство»;

3) описать взаимодействие природного пространства и экологичного перевода;

4) проиллюстрировать роль природного пространства на примере мультсериала;

5) сделать выводы на основе полученных в результате анализа данных.

Иллюстративным материалом в статье выступает российский детский мультсериал «Смешарики» и его англоязычная версия ‘‘Kikoriki’’. Исследование проводится с использованием методов лингвокультурологического, контекстуального анализов, а также элементов сопоставительного и семиотического анализов. Научная новизна обосновывается выявлением взаимосвязи между понятиями «природное пространство» и «экология перевода», а также использованием анимационного сериала в качестве языкового материала исследования. Теоретическая значимость работы обусловлена недостаточной изученностью и высокой актуальностью исследования. Практическая ценность заключается в расширении возможностей как для изучения переводческих стратегий и техник в целом, так и для более глубокого исследования экологии перевода в частности.

С точки зрения экологического подхода язык является неотъемлемой составляющей так называемой триады: «человек – язык – среда», части которой тесно взаимосвязаны: человек взаимодействует со средой посредством языка; при этом под средой понимается и общество (социальная среда), и природа (экологическая среда). Сам термин «эколингвистика» трактуется как «направление, сформированное на стыке разных дисциплин, которое изучает сферу обитания человека и общества, опосредованную языком, и концентрируется на выявлении закономерностей, общих для экологии и языковой системы» [1, с. 29]. Вышеперечисленные тезисы сделали возможным изучение перевода через призму экологии, так как при переводе необходимо учитывать не только особенности языка, но и культуры, важной составляющей которой является социально-природная среда человека [2, с. 144].

Представляется важным определить, что понимается в работе под «экологией перевода». Российские ученые трактуют экологию перевода, или экологический перевод как «качественный – гармоничный – перевод, культурологические смыслы которого адаптированы переводчиком к принимающей языковой, природной среде» [3, с. 72]. Кроме того, далее исследователями было предложено выделить в рамках переводческого пространства так называемое природно-биологическое поле, которое непосредственно влияет на гармоничность перевода как неотъемлемого критерия качества, т. е., согласно данной концепции, текст перевода анализируется не только с точки зрения его культуросообразности, но и природосообразности: «введение природно-биологического поля в существующую смысловую модель перевода позволяет учитывать природно-обеспечивающую жизнедеятельность человека и адекватность его взаимодействия с природой, что находит отражение в тексте, и что придает данной модели системный характер, акцентируя тем самым внимание на системности переводческого анализа в целом» [4, с. 5].

Следует отметить, что целью данной работы является не столько проиллюстрировать на конкретных примерах, как именно передаются при переводе связанные с природно-биологическим полем концепты (с потерей / приращением смыслов), сколько в первую очередь указать на важность учета фактора среды (социальной и природной) при переводе текста с одного языка на другой.

В качестве эмпирического материала в статье используется российский мультипликационный сериал «Смешарики», созданный для детской аудитории, и его перевод на английский язык под названием ‘‘Kikoriki’’. Выбор данного материала не случаен, поскольку в условиях межкультурной коммуникации адаптация анимационного продукта для зарубежного зрителя сопряжена с трансформацией как языковых единиц, так и глубинных культурных смыслов, что требует взвешенного баланса между сохранением аутентичности и доступностью контента. Мультипликационный сериал «Смешарики» отличается сочетанием развлекательного начала с нравственно-философской рефлексией, акцентом на коллективное взаимодействие и внутренний мир персонажей, что делает его показательным материалом для анализа вербальных и невербальных механизмов репрезентации русской культуры в иноязычной среде. Кроме того, формат мультсериала (с его визуальной составляющей) позволяет наглядно продемонстрировать природные и бытовые особенности, маркирующие русскую культуру, которые необходимо учитывать при адаптации на иностранный язык (в данном случае английский).

В целом существует принципиальная асимметрия в степени уязвимости вербальных и невербальных средств в процессе межкультурной адаптации. Так, при переводе вербального уровня (языкового компонента, включающего имена персонажей, названия серий, тексты песен и так далее) происходит прямая лингвистическая трансформация, в результате которой значительная часть культурно маркированных элементов теряется. Это касается специфической лексики, прагматики общения и игры слов, что приводит к сглаживанию оригинального культурного кода. В отличие от этого, невербальные средства (неязыковые элементы, такие как визуальный стиль, цветовая палитра, музыка и темпоритм) демонстрируют высокую устойчивость. Их сохранение обусловлено технико-экономической целесообразностью и тем, что они являются носителями уникальной художественной идентичности продукта, играя ключевую роль в передаче культурного

Рис. 1. Природное пространство Копатыча

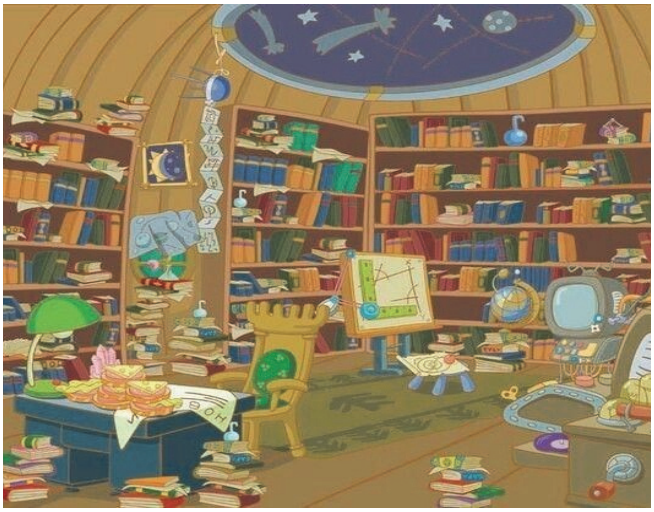


Рис. 2. Природное пространство Лосяша

подтекста оригинала. Интерпретация невербальных знаков реципиентом также зависит от его собственного культурного кода, что делает локализацию постоянным компромиссом между аутентичностью и универсальностью [5, с. 134].

Однако, поскольку особое внимание в данной работе уделяется переводу экологически обусловленных явлений, необходимо отдельно обратиться к анализу природно-биологического поля или природного пространства (в данной статье эти термины понимаются как синонимичные) мультсериала.

Организация пространства играет важную роль в мультсериале. Природная и бытовая среда обитания персонажей не просто служит фоном, но является неотъемлемой частью повествования, помогающей глубже понять героев и смысл сериала. Каждый персонаж существует в своем уникальном пространстве, отражающем его характер и образ жизни. Например, дом персонажа Копатыча (см. рис. 1), выполненный в стиле традиционной русской избы с огородом, символизирует деревенскую жизнь, трудолюбие, земледелие и практичность. В избе можно видеть такие характерные предметы быта, как печь, самовар, гармонь. В то же время дом персонажа Лосяша (см. рис. 2) наполнен книгами, схемами и научными приборами, что подчеркивает его увлечение интеллектуальной деятельностью. Несмотря на явные различия между двумя персонажами, среда обитания каждого из них характеризуется общей чертой – она выглядит, хотя и неидеальным, но обжитым и уютным местом. Соответственно, окружающая среда в «Смешариках» носит не условный или декоративный характер, а функционирует как полноценная часть повествования, что может создавать определенные сложности при адаптации.

Письменные элементы в мультсериале также заслуживают внимания, поскольку они обозначают бытовую среду обитания героев и являются частью их природного пространства. Большинство текстовых элементов в англоязычной версии ‘‘Kikoriki’’ сохраняются на языке оригинала и не переводятся на английский (например, названия книг, надписи, фрагменты стихотворных текстов) (см. рис. 3). Такое решение представляет особый интерес с точки зрения экологии перевода, так как для русскоязычного зрителя данные элементы воспринимаются не просто как графическое оформление, но как содержательная часть повествования, т. е. они включены в систему определенных культурных ассоциаций. Для англоязычного зрителя подобное смысловое содержание оказывается ограниченным, однако письменные элементы продолжают выполнять важную функцию, а именно – кириллическая графика начинает восприниматься как визуальный знак иной культурной среды. Фактически письменный текст в данном случае выходит за пределы языковой функции и приобретает дополнительный семиотический статус. Даже если содержание текста остается зрителю не до конца понятным, его графическое оформление само по себе становится конкретным культурным маркером, позволяющим судить о происхождении произведения и его национальной принадлежности.

В заключение следует отметить, что природно-бытовые и природно-социальные маркеры среды, существующие в конкретном языке, в большой степени обеспечивают сохранение культурного кода при переводе и адаптации произведения, в том числе аудиовизуального. Их необходимо учитывать для того, чтобы добиться качественного перевода и обеспечить адекватное восприятие исходного текста принимающей стороной. При этом вербальные средства оказываются менее устойчивыми при переводе и легче заменяются аналогичными концептами на языке реципиента, тогда как невербальные средства характеризуются большей степенью сохранности, обусловливая перенос части специфических лингвокультурологических особенностей с одного языка на другой в их неизменном виде.

Рис. 3. Надпись на кириллице

Таким образом, экология перевода становится важнейшим понятием, раздвигающим границы и позволяющим по-новому взглянуть не только на качественный перевод, но и в целом на язык в свете экологического подхода. Важно отметить следующее: что для того чтобы гармонично адаптировать перевод оригинала к культуре реципиента, необходимо учитывать природную среду обеих сторон (включая социум) как важнейший компонент жизнедеятельности и жизнетворчества человека, взаимодействующего с этой средой посредством конкретного языка. Внимательное отношение к природному пространству и экологичному переводу в долгосрочной перспективе способны благотворно повлиять на выработку более сбалансированных стратегий локализации, адаптации и перевода разнообразных произведений, направленных на сохранение национальной культурной идентичности. Данная работа представляет интерес для исследователей, занимающихся изучением переводческих и дискурсивных практик, когнитивной лингвистики, а также трудов по стилистике языка и общему языкознанию.

Библиографический список

1. Дрожащих Н.В. Экология языка и культуры: рекуррентность смысла. *Экология языка на перекрестке наук*: материалы Международной научной конференции. Тюмень: Издательство ТюмГУ, 2011; Ч. 1: 29–34.
2. Фоменко Е.А. Эколингвистика, экология перевода, экотранслатология: соотношение понятий в свете современной дискурсивной практики. *Нижневартовский филологический вестник*. 2023; № 2: 141–148.
3. Кушнина Л.В., Пылаева Е.М. Экология перевода: современные тенденции и подходы. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. 2014; № 2 (26): 70–76.
4. Кушнина Л.В., Юзманов П.Р. Экология перевода: культура vs природа. *Экология языка на перекрестке наук*: материалы Международной научной конференции. Тюмень: Издательство ТюмГУ, 2011; Ч. 1: 41–45.
5. Кибалка А.А. Языковые и неязыковые средства репрезентации образа русской культуры в англоязычном мультипликационном дискурсе (на примере мультсериала «смешарики»). *Диалог идей*: материалы III Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых и студентов. Уфа, 2026: 132–135.
6. *Rutube. Смешарики*. Available at: https://rutube.ru/plst/1368768/
7. *Rutube. KikoRiki 2D*. Available at: https://rutube.ru/video/cf124de8bdaa67fc4e562c65acb98f52/

References

1. Drozhaschih N.V. `Ekologiya yazyka i kul'tury: rekurrentnost' smysla. `*Ekologiya yazyka na perekrestke nauk*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Tyumen': Izdatel'stvo TyumGU, 2011; Ch. 1: 29-34.
2. Fomenko E.A. `Ekolingvistika, `ekologiya perevoda, `ekotranslatologiya: sootnoshenie ponyatij v svete sovremennoj diskursivnoj praktiki. *Nizhnevartovskij filologicheskij vestnik*. 2023; № 2: 141-148.
3. Kushnina L.V., Pylaeva E.M. `Ekologiya perevoda: sovremennye tendencii i podhody. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya*. 2014; № 2 (26): 70-76.
4. Kushnina L.V., Yuzmanov P.R. `Ekologiya perevoda: kul'tura vs priroda. `*Ekologiya yazyka na perekrestke nauk*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Tyumen': Izdatel'stvo TyumGU, 2011; Ch. 1: 41-45.
5. Kibalka A.A. Yazykovye i neyazykovye sredstva reprezentacii obraza russkoj kul'tury v angloyazychnom mul'tiplikacionnom diskurse (na primere mul'tseriala «smeshariki»). *Dialog idej*: materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii molodyh uchenyh i studentov. Ufa, 2026: 132-135.
6. *Rutube. Smeshariki*. Available at: https://rutube.ru/plst/1368768/
7. *Rutube. KikoRiki 2D*. Available at: https://rutube.ru/video/cf124de8bdaa67fc4e562c65acb98f52/

Статья поступила в редакцию 24.07.2026

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-411-414

***Liu Qianning**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Nankai University (Tianjin, China), E-mail: lqnlqn1999@qq.com*

THE PROBLEM OF DEFINING RUSSIAN TRAVEL LITERATURE AND THE PATHS TO ITS THEORETICAL RECONSTRUCTION. The present study is devoted to theoretical conceptualization of Russian travel literature as a complex and historically variable corpus of texts that lacks a stable genre status. The research substantiates the need for reconstructing its definition, a necessity arising from the long-standing tradition of travel writing and, at the same time, from the absence

of a unified conceptual framework, which results in semantic fragmentation and methodological difficulties. The proposed model of definition does not pursue an immutable essence; instead, it focuses on identifying recurrent functional features – cognition of the external world, construction of imperial subjectivity, and reflection on identity. This approach makes it possible to view travel literature as an open, dynamic formation that integrates documentary, artistic, and analytical elements. The study demonstrates that it is precisely the functional perspective that provides the greatest explanatory power, enabling the inclusion of the wide historical and poetic spectrum of Russian travel texts and laying the theoretical foundation for further integrative and comparative literary studies.

Keywords: **travel literature, journey, term, genre, literary theory, travel narrative**

***Лю Цяньнин**, канд. филол. наук, ст. преп., Нанькайский университет, г. Тяньцзинь, E-mail: lqnlqn1999@qq.com*

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПУТЕШЕСТВИЙ И ПУТИ ЕЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ

Настоящее исследование посвящено теоретическому осмыслению русской литературы путешествий как сложного и исторически изменчивого корпуса текстов, не имеющего устойчивого жанрового статуса. В работе обосновывается необходимость реконструкции дефиниции, обусловленной длительной традицией литературы путешествий и одновременно отсутствием единого понятийного аппарата, что приводит к семантической разрозненности и методологическим трудностям. Предлагаемая модель определения опирается не на поиски неизменной сущности, а на выявление повторяющихся функциональных признаков – познания внешнего мира, конструирования имперской субъектности и рефлексии идентичности. Такой подход позволяет рассматривать литературу путешествий как открытое динамическое образование, объединяющее документальные, художественные и аналитические элементы. Исследование демонстрирует, что именно функциональная перспектива обеспечивает наибольшую объяснительную силу, позволяя охватить широкий исторический и поэтический спектр русской литературы путешествий и создавая теоретическую основу для дальнейших интегративных и сравнительных литературоведческих исследований.

Ключевые слова: **литература путешествий, путешествие, термин, жанр, теория литературы, нарратив путешествий**

Русская литература путешествий обладает чрезвычайно длительной и богатой традицией, однако вопреки обилию текстов, охватывающих широкий исторический диапазон – от хождений и паломнических записок до художественных травелогов XIX–XX вв., ее теоретический статус остается неустойчивым. В научном дискурсе до сих пор отсутствует единая, устойчиво используемая дефиниция, что приводит к понятийной разобщенности и затрудняет системное изучение данного корпуса текстов. Этот актуальный дефинитивный парадокс, при котором обширный и значимый пласт словесности не имеет четких концептуальных границ, делает насущной задачу его теоретического прояснения для современного литературоведения.

Целью настоящей работы является создание открытой многоуровневой модели определения русской литературы путешествий, которая не стремится к жесткому сущностному описанию, а учитывает ее пороговый, гибридный и междисциплинарный характер. Для достижения этой цели решаются следующие задачи: 1) выявить глубинные причины дефиниционной нестабильности; 2) проанализировать существующие исследовательские подходы и их методологические ограничения; 3) сформулировать и обосновать функционально-описательную модель определения; 4) раскрыть содержание и взаимосвязь данных функциональных признаков и проверить их объяснительную силу на материале русской литературы путешествий.

Научная новизна исследования состоит в принципиальном переходе от традиционного, нормативного понимания жанра к построению открытой дефиниции, ориентированной на способы функционирования текстов о путешествии, а не на поиск его неизменной сущности. Предлагаемая модель впервые систематизирует русскую литературу путешествий как «ядро с размытыми границами», объединенное тремя пересекающимися функциональными признаками: познанием внешнего мира, конструированием имперской субъектности и рефлексией идентичности.

Теоретическая и практическая значимость работы обусловлена ее междисциплинарным потенциалом. В теоретическом плане разрабатываемая модель вносит вклад в развитие современных представлений о природе жанра, демонстрируя продуктивность функционального подхода к анализу динамических и гибридных форм литературы. Она предлагает инструментарий, применимый не только к русскому, но и к другим национальным литературным традициям, открывая путь для сравнительных исследований.

В практическом отношении результаты исследования предоставляют четкие критерии для атрибуции, систематизации и анализа разнородных текстов, относимых к литературе путешествий. Это создает основу для уточнения корпуса текстов, преподавания соответствующего курса, а также для написания целостной истории русской литературы путешествий.

Методологическая основа работы включает историко-литературный и сравнительно-типологический анализы, терминологический разбор, а также принципы структурно-функционального подхода. Комплексное использование данных методов позволяет выявить инвариантные структуры литературы путешествий и обосновать предложенную дефиниционную модель.

Причины дефиниционной нестабильности: несостоятельность традиционных стандартов и терминологическая размытость

Проблема определения русской литературы путешествий является следствием сразу нескольких глубинных факторов – историко-генетической гибридности жанра, терминологической нестабильности, а также методологических ограничений большинства существующих подходов. Данная совокупность обстоятельств приводит к тому, что при обилии самих текстов путешествий в русской литературе их теоретическое описание остается фрагментарным и противоречивым. Представляется важным показать, почему этот корпус невозможно описать в рамках традиционных жанровых схем и почему необходим переход к более гибкой и функциональной модели дефиниции.

Прежде всего, ключевым фактором дефиниционной трудности является исторически «смешанная родословная» литературы путешествий. В отличие от устойчивых жанров, обладающих институциональной и поэтической закрепленностью, литература путешествий на протяжении веков развивалась на пересечении различных письменных и устных традиций. Уже в древнерусской словесности элементы путешественного повествования обнаруживаются в хождениях, паломнических рассказах, эпических описаниях пути, среди которых наиболее показателен корпус ранних памятников – от «Хождения за три моря» Афанасия Никитина до «Хождения игумена Даниила в Святую землю». Позднее к ним добавляются отчёты мореплавателей, этнографические материалы, географические записки, а начиная с XVIII столетия, – ещё и беллетризованные описания странствий, где фактическая основа переплетается с авторским вымыслом. Подобная жанровая неоднородность, складывавшаяся веками, подводит к выводу: литература путешествий не укладывается в рамки отдельного жанра, а представляет собой своего рода «плавающую» зону на стыке историографии, этнографии, художественной словесности и документалистики.

Классические произведения русской литературы подтверждают эту межжанровую природу. Так, «Мертвые души» Гоголя одновременно функционируют как эпическая поэма, сатирический роман и пространственно-организованное путешествие; многие тексты XIX века – от авантюрных путешествий до философских странствий – объединяют фикциональные и документальные элементы. В XX–XXI веках гибридизация усиливается благодаря распространению новых медиальных форм: путевые заметки публикуются в периодике, авторских блогах, цифровых дневниках. Медиальная изменчивость показывает, что литература путешествий сама по себе – это не стабильная жанровая форма, а динамический способ организации опыта, отражающий культурные и технологические трансформации.

Вторым важным источником трудностей выступает терминологическая разнородность. В русской гуманитарной традиции на протяжении последних двух столетий одновременно функционируют такие обозначения, как литература путешествий, литературные путешествия, путешественная литература, туристическая литература, травелог, а также десятки синонимических терминов вроде путевой очерк, путевой рассказ, путевая хроника, путевой дневник и др. Каждое из этих определений возникает в определенном дискурсивном контексте и включает свои значения: «литература путешествий» чаще маркирует широкое культурологическое поле, «путешественная литература» – литературоцентрическую область, «травелог» – англоязычный заимствованный термин, акцентирующий авторскую субъективность и нарративность [1, с. 38]. Смысловые зоны терминов пересекаются и вытесняют друг друга, создавая ситуацию семантического рассеяния, при которой исследователь изначально не располагает твердой терминологической опорой.

Не меньшую роль в затруднениях определения играют ограничения традиционных критериев, предложенных различными исследователями. Наиболее распространенным считается критерий документальности [2, с. 255]. Согласно этой точке зрения литература путешествий должна фиксировать подлинный опыт автора, быть основана на реальном перемещении и строиться вокруг достоверного описания увиденного. Однако анализ ключевых русских текстов показывает несостоятельность такого подхода. Еще в XIX веке многие произведения постулировали документальность, но фактически включали элементы фикциональности, переработки чужих свидетельств, компиляции или художественного

вымысла. Споры о степени достоверности «Путешествия в Арзрум» Пушкина или записок Гончарова о плавании на фрегате «Паллада» демонстрируют, что граница между документом и художественным произведением всегда была подвижной [3, с. 153]. Применительно к русской традиции фикция не является признаком, исключающим текст из путешественного корпуса.

Другой традиционный критерий – мотивной чистоты – связывает путешествие с «незаинтересованной» эстетической целью, противопоставляя «истинному путешествию» поездки с политической, миссионерской, научной или служебной задачей [4, с. 39]. Подобный подход характерен для западной традиции, но плохо применим к русскому материалу. Русские путешествия чаще всего имели ярко выраженную прагматическую цель: дипломатические миссии, государственную службу, исследовательские экспедиции, этнографические задачи. Именно такие «целенаправленные» путешествия оставили наиболее значимые письменные свидетельства – от экспедиций XVIII века до дальневосточного путешествия А.П. Чехова или кавказских поездок А.С. Пушкина. Исключение их из корпуса литературы путешествий означало бы утрату основных исторических пластов.

Не менее проблематичным оказывается критерий единства повествовательной позиции, предполагающий совпадение автора, рассказчика и героя [5, с. 173]. Однако многие произведения русской литературы, полностью организованные вокруг путешествия, от «Мертвых душ» Н. Гоголя до «Степи» А. Чехова, основаны на фикциональной структуре и не могут быть вписаны в эту схему. Следовательно, требование совпадения повествовательных инстанций является слишком узким и искусственным.

Вместе с тем большинство исследователей сходится в одном: литература путешествий представляет собой область, где соединяются документальность и художественность, субъективность взгляда и этнографическая точность, индивидуальное переживание и культурная рефлексия. В.А. Шачкова рассматривает ее как синтез «достоверного» и «художественного» [6, с. 278]; Е. Ефимовский подчеркивает, что ее основанием является «реальность, пережитая путешественником» [7, с. 80]; Е.Э. Овчарова показывает, что решающее значение имеет не соотношение факта и вымысла, а функциональная роль нарратива в литературном или историческом дискурсе [8, с. 89]. Наибольшее количество исследований подчеркивает синкретизм путешественного текста: соединение дневника, письма, очерка, научного описания и художественного повествования.

Указанные ограничения традиционных подходов демонстрируют общую тенденцию: исследовательская мысль стремилась выработать жесткий нормативный критерий, который позволил бы точно очертить границы жанра, но оказывавшийся непригодным для охвата реального многообразия текстов. Такая попытка обречена, поскольку сама природа литературы путешествий предполагает размытость границ, гибкость форм и множественность нарративных моделей.

Именно поэтому более продуктивным представляется переход от нормативного определения к дескриптивному, ориентированному на выявление совокупности пересекающихся признаков, а не единого сущностного критерия. Литература путешествий не образует единого классического жанра, но представляет собой группу текстов, схожих между собой по ряду параметров – тематике, мотивам, структуре, нарративным стратегиям, типу пространства и образу путешественника.

К этому следует добавить и важное наблюдение М.М. Бахтина о хронотопе дороги как фундаментальном организующем принципе нарратива. Дорога создает особый тип времени и пространства, определяет логику движения, встречи, перехода, изменчивости [9, с. 279]. Литература путешествий не определяется по одному параметру, но возникает там, где хронотоп пути становится центральным механизмом построения текста.

Таким образом, дефиниционная нестабильность русской литературы путешествий обусловлена не отсутствием теоретического внимания, а сложностью самого феномена, который не сводится ни к документалистике, ни к художественной прозе, ни к этнографическому описанию, но взаимодействует со всеми этими формами. Осознание этой сложности является основанием для перехода к новым типам определения, способным учесть междисциплинарную, гибридную и динамическую природу путешественного письма. Именно такую модель предстоит выработать в рамках представленного исследования.

Реконструкция определения: к открытой модели русской литературы путешествий

Вместо поиска единой сущностной дефиниции, что оказывается невозможным из-за исторической гибридности и терминологической размытости русской литературы путешествий, в данном исследовании предлагается функционально-описательная модель, опирающаяся на парадигму «семейного сходства» [10, с. 74] и развивающая открытый подход, обоснованный в недавней работе Тянь Цзюньу (2025). Согласно этой модели, литература путешествий трактуется не как закрытый жанр с жесткими границами, а как динамическое поле текстов, связанных сетью пересекающихся функций, которые они выполняют в культурной коммуникации. Такой ракурс позволяет отказаться от бесплодных споров о жанровой принадлежности и сосредоточиться на операциональных принципах, организующих путешественный нарратив.

В качестве методологической отправной точки продуктивно обратиться к названному выше исследованию Тянь Цзюньу (2025), в котором на материале преимущественно западноевропейской традиции выделены четыре универсальных функциональных признака травелога: нарративная организация вокруг пространственного движения, структурообразующая роль встречи с Иным, ориентация на самопознание и переопределение идентичности, а также имманентная жанровая гибридность. Эта четырехчастная модель обладает несомненной эвристической ценностью, задавая общие координаты для анализа путешественного нарратива как такового. Исходя из этого, в настоящем исследовании предлагается трёхчастная функциональная модель, реконструированная непосредственно из самого русского материала – от средневековых хождений до эмигрантской прозы XX века. Данная модель не отменяет универсальные параметры, выделенные Тянь Цзюньу, но перегруппировывает и содержательно переосмысляет их, выдвигая на первый план те функции, которые обладают наибольшей объяснительной силой именно для отечественной традиции: познание внешнего мира, конструирование имперской субъектности и рефлексию идентичности (самопознание). Пространственное движение и жанровая гибридность рассматриваются при этом не как самостоятельные функции, а как неотъемлемые narratological условия, обеспечивающие реализацию трёх названных содержательных доминант. Ниже каждая из них раскрывается в её исторической динамике и национальной специфике.

Функция познания внешнего мира – одна из древнейших и наиболее очевидных в русской традиции. Уже в средневековых «хождениях» – от игумена Даниила до Афанасия Никитина – путешествие выступает инструментом сбора и систематизации эмпирических данных о чужих землях, их природе, людях, обычаях и верованиях. Однако, в отличие от западноевропейских травелогов, ориентированных на утилитарное накопление географической или коммерческой информации, русская словесность придаёт этой функции ярко выраженный эпистемологический и цивилизационный характер. В эпоху Великих реформ и имперской экспансии XVIII–XIX веков записки естествоиспытателей (Гмелин, Крашенинников), мореплавателей (Крузенштерн, Лисянский) и дипломатов перерастают в масштабные проекты по «описанию вселенной» с целью вписать окраины империи в единое научно-просветительское пространство. При этом познание внешнего мира в русской литературе путешествий никогда не было нейтральным: оно всегда сопряжено с вопросом о месте самой России среди других народов. Классическим примером служит «Путешествие в Арзрум» А.С. Пушкина, где географическая реальность Кавказа преломляется сквозь призму военной кампании и личных впечатлений, создавая сложный баланс между объективным репортажем и поэтическим осмыслением. Таким образом, познавательная функция реализуется не столько как зеркальное отражение увиденного, сколько как избирательное и ценностно-нагруженное конструирование образа мира, что роднит её с антропологическим и историческим дискурсами и отличает от сугубо справочных жанров.

Функция конструирования имперской субъектности представляет собой специфическую черту русской литературы путешествий, обусловленную многовековым процессом территориального и культурного самоопределения России. В отличие от западных колониальных травелогов, где взгляд путешественника закрепляет бинарную оппозицию «цивилизованный центр – дикое периферия», русская традиция демонстрирует более сложную динамику. Сочинения участников академических экспедиций, военных походов и административных ревизий – от «Фрегата „Паллада“» И. А. Гончарова до дневников путешествий по Сибири и Дальнему Востоку – не просто фиксируют имперское присутствие, но одновременно проблематизируют его. Путешественник, выступающий как агент государственного интереса, постоянно сталкивается с несовпадением имперского идеала и наблюдаемой реальности: бедность окраин, пестрота этнических укладов, сопротивление местных элит – всё это заставляет пересматривать нарратив о «собирании земель». Особого внимания заслуживают путевые записки чиновников и инженеров XIX века, в которых отчёт о проделанной работе перерастает в рефлексию о модернизационных вызовах и пределах управляемости огромной страны. Именно в этом напряжении между должествованием (имперской миссией) и фактическим наблюдением рождается особая форма субъектности – не гомогенная и самоуверенная, а внутренне диалогичная, допускающая голос «туземца» и сомнение в собственной правоте. Тем самым литература путешествий становится не столько апологетикой империи, сколько пространством её критической саморефлексии, где имперский субъект постоянно проверяется встречей с Иным.

Функция рефлексии идентичности и самопознания пронизывает всю историю русской литературы путешествий, однако с особой силой заявляет о себе в Новое время, когда внешнее странствие превращается в метафору внутреннего поиска. Если ранние хождения были преимущественно ориентированы на святыни и имели сакральную цель, то с XVIII века, особенно под влиянием сентиментализма и романтизма, путешествие становится способом проверки собственных экзистенциальных и национальных координат. Радищевское «Путешествие из Петербурга в Москву» – программный текст, где дорожный маршрут служит каркасом для обличения социальной несправедливости, но одновременно это и путь самого автора к нравственному прозрению, к обретению новой гражданской идентичности. В XIX веке эта функция углубляется в записках русских европейцев (А.И. Герцен, П.Я. Чаадаев), которые, путешествуя по Западу, острее осознают собственную «русскость» и проблематичность культурного разрыва между дворянством и народом. Интересно, что и в путешествиях по России – например, в очерках С.Т. Аксакова или в «Мертвых душах» Н.В. Гоголя – географическая

траектория неизменно становится трассой внутреннего превращения героя (или автора). В XX веке в эмигрантской прозе (И.А. Бунин, В.В. Набоков) странствие окончательно утрачивает внешнюю событийность и превращается в чистую ментальную операцию: воспоминание, ностальгия, перекодировка культурного опыта. Таким образом, функция самопознания в русской традиции обладает ярко выраженной диалогической структурой: идентичность выстраивается не через самоуглубление, а через постоянное соотнесение «своего» с «чужим», через напряжение между домом и дорогой, между укоренённостью и свободой. Именно эта функция делает русскую литературу путешествий не просто документальным или художественным жанром, а мощным философским инструментом национального и личного самоопределения.

Опираясь на совокупность этих взаимосвязанных функций, можно сформулировать следующее рабочее определение. Русская литература путешествий – это исторически складывающийся и динамичный корпус текстов, в котором доминирующей нарративной и смыслообразующей моделью является пространственное движение, выполняющее ряд ключевых функций: организацию повествования и опыта, провоцирование встречи и диалога с Иным, служение катализатором для рефлексии и трансформации идентичности, а также обеспечение условий для свободного жанрового синтеза. Данная модель является не прототипической (где текст должен соответствовать всем критериям одновременно), а кластерной: текст может быть отнесён к полю литературы путешествий, если в нём доминирует и продуктивно работает один или несколько из указанных функциональных признаков, образуя с другими текстами отношения «семейного сходства» – именно этот принцип позволяет избежать искусственного сужения корпуса и учитывать всё разнообразие как документальных, так и художественных путешественных нарративов.

Таким образом, предлагаемая реконструкция смещает фокус с традиционного вопроса «что это такое?» (поиск имманентной сущности жанра) на вопрос «как это работает?» (анализ функций, которые текст выполняет в культурной коммуникации). Такой ракурс позволяет описать единство русской традиции не как единство формальных признаков, а как единство способов смыслопорождения, что открывает путь для системного анализа всего спектра отечественной путешественной словесности – от средневековых паломнических хождений до современных травелогов – в её историческом развитии и жанровом многообразии. При этом, как показано в предшествующем изложении, русский материал вносит в эту общую модель специфические акценты: функции познания внешнего мира, конструирования имперской субъектности и рефлексии идентичности обретают в отечественной традиции особое историческое наполнение, что подтверждает эвристическую ценность функционально-описательного подхода и одновременно демонстрирует его адаптивность к различным национальным контекстам.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что теоретическая реконструкция определения русской литературы путешествий не только возможна, но и необходима для преодоления существующего в науке понятийного вакуума. Установленная в работе принципиальная невозможность описания этого обширного и разнородного корпуса текстов через жесткие сущностные критерии (такие как документальность, единство повествовательной инстанции или «незаинтересованная» цель) подводит к неизбежному и продуктивному выводу: адекватное понимание феномена лежит не в сфере нормативной поэтики, а в плоскости функционального анализа. Таким образом, поставленная в начале работы цель – создание открытой, нежесткой модели определения – достигается через последовательный отказ от поиска универсальной «сущности» жанра и переход к выявлению инвариантных функций, вокруг которых организуется путешественное повествование.

Результаты исследования демонстрируют, что устойчивость литературы путешествий как традиции обеспечивается не формальными границами, а повторяющимся набором взаимосвязанных функций. Выделенные в работе ключевые функциональные признаки – познание внешнего мира, конструирование имперской субъектности и рефлексия идентичности (самопознания) – образуют не прототипический список признаков, а динамическое силовое поле. Именно эта научная новизна – систематизация и обоснование функционального, а не атрибутивного подхода – составляет основной вклад работы. Предложенная модель впервые позволяет рассматривать русскую литературу путешествий не как нечеткий конгломерат текстов, а как целостное, хотя и открытое, образование, чье единство основано на общих механизмах смыслопорождения.

Перспективы дальнейших изысканий, открываемые данной работой, видятся в нескольких направлениях. Во-первых, это историзация предложенной модели: проверка ее эвристического потенциала на материале конкретных исторических периодов для выявления эволюции доминирующих функций. Во-вторых, компаративистский поворот: применение модели для сопоставительного анализа русской традиции с другими национальными литературами путешествий, что позволит выявить как универсальные, так и культурно-специфические черты. В-третьих, актуальным представляется изучение новейших трансформаций путешественного нарратива в цифровую эпоху (блоги, тревел-видео, социальные сети) с точки зрения сохранения или переосмысления выделенных базовых функций. Таким образом, настоящее исследование не ставит точку в дискуссии о природе литературы путешествий, но предлагает новую теоретическую рамку, внутри которой эта дискуссия может получить продуктивное развитие.

Библиографический список

1. Львова О.В. Рассказ о путешествии: формы литературной рецепции травелога. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 9: 38–40.
2. Майга А.А. Литературный травелог: специфика жанра. *Вестник ТГГПУ*. 2014; № 3: 254–259.
3. Александрова М.А. «Грибоедовская легенда» Пушкина в рецепции Булата Окуджавы. *Известия ВГПУ*. 2010; № 2: 153–156.
4. Запека О.А., Береснева Ж.А. Диалог культур в контексте русского литературного путешествия. *Вестник славянских культур*. 2019; № 4: 35–42.
5. Аксенова М.В. Травелог: путешествие жанра и жанр путешествий. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2018; № 3: 170–176.
6. Шачкова В.А. «Путешествие» как жанр художественной литературы: вопросы теории. *Вестник ННГУ*. 2008; № 3: 277–281.
7. Ефимовский Е. Жанровая специфика травелога. *Art Logos*. 2021; № 1: 79–91.
8. Овчарова Е.Э. Проблема жанра в литературе путешествий и философия истории. *Вестник СПбГУ. Язык и литература*. 2009; № 3: 86–92.
9. Сироткин Ю.Л. Антропологическая природа хронотопа М.М. Бахтина. *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2022; № 3: 277–282.
10. Соколова Е.В. «семейное сходство»: В.Г. Зебальд и Людвиг Витгенштейн в работах англоязычных исследователей. *Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература*. Серия 7: Литературоведение. 2019; № 4: 73–83.

References

1. L'vova O.V. Rasskaz o puteshestvii: formy literaturnoj recepcii traveloga. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 9: 38-40.
2. Majga A.A. Literaturnyj travelog: specifika zhanra. *Vestnik TGGPU*. 2014; № 3: 254-259.
3. Aleksandrova M.A. «Griboedovskaya legenda» Pushkina v recepcii Bulata Okudzhavy. *Izvestiya VGPU*. 2010; № 2: 153-156.
4. Zapeka O.A., Beresneva Zh.A. Dialog kul'tur v kontekste russkogo literaturnogo puteshestviya. *Vestnik slavyanskih kul'tur*. 2019; № 4: 35-42.
5. Aksenova M.V. Travelog: puteshestvie zhanra i zhanr puteshestvij. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki*. 2018; № 3: 170-176.
6. Shachkova V.A. «Puteshestvie» kak zhanr hudozhestvennoj literatury: voprosy teorii. *Vestnik NNGU*. 2008; № 3: 277-281.
7. Efimovskij E. Zhanrovaya specifika traveloga. *Art Logos*. 2021; № 1: 79-91.
8. Ovcharova E.`E. Problema zhanra v literature puteshestvij i filosofiya istorii. *Vestnik SPbGU. Yazyk i literatura*. 2009; № 3: 86-92.
9. Sirotkin Yu.L. Antropologicheskaya priroda hronotopa M.M. Bahtina. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Novaya seriya. Seriya Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2022; № 3: 277-282.
10. Sokolova E.V. «semejnoe shodstvo»: V.G. Zebal'd i Lyudvig Vitgenshtejn v rabotah angloyazychnyh issledovatelej. *Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura*. Seriya 7: Literaturovedenie. 2019; № 4: 73-83.

Статья поступила в редакцию 21.07.26

УДК 81-26 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-414-418

Mugidova M.I., *Cand. of Sciences (Philology), Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: mugidova@mail.ru*
Isaeva A.S., *Cand. of Sciences (Philology), Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*
Alieva E.M., *Cand. of Sciences (Philology), Dagestan Basic Medical College n.a. R.P. Askerkhanov (Makhachkala, Russia), E-mail: mugidova@mail.ru*

DISCURSIVE CHARACTERISTICS OF THE PUBLICISTIC STYLE: STRUCTURAL-LINGUISTIC AND PRAGMATIC FEATURES. The article examines discursive characteristics and linguistic devices of the publicistic style, taking into account the information for target audience. Analyzing a text in this style requires students to possess broad knowledge and the ability to draw analogies by relating statements to their context. The article aims to develop linguistic competencies regarding the specific features of implicit and explicit information in publicistic texts – namely, emotionality, evaluative nature, accessibility, a persuasive/imperative quality,

and imagery. The study's novelty lies in enhancing motivation for learning Russian by addressing specific stylistic analysis tasks within a specialized publication and adapting key features of texts containing journalistic content. The article examines the discursive characteristics and linguistic devices of the publicistic style, which are reconstructed from the context with the student audience in mind. It is established that analyzing a text in the publicistic style – which involves distinguishing between implicit and explicit information – requires the educator to possess not only a high level of professional competence but also the ability to work with the context while preserving the genre-specific features of the specialized publication.

Keywords: **language skills, language competence, use of instructional materials combined with online tools, formation of language identity**

***М.И. Мугидова**, канд. филол. наук, ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: mugidova@mail.ru*
***А.С. Исаева**, канд. филол. наук, ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*
***Э.М. Алиева**, канд. филол. наук, ГБПОУ РД «Дагестанский базовый медицинский колледж имени Р.П. Аскерханова», г. Махачкала, E-mail: mugidova@mail.ru*

ДИСКУРСИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ: СТРУКТУРНО-ЯЗЫКОВЫЕ И ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ

В статье рассматриваются дискурсивные характеристики текста публицистического стиля с учетом информации для учебной аудитории. Анализ текста публицистического стиля требует от студента широты знаний, умения проводить аналогии через соотнесение высказывания с контекстом. Цель статьи – развитие компетенций, содержащих специфику скрытой и явной информации публицистического стиля – эмоциональности, оценочности, доступности, побудительности и образности. Новизна исследования состоит в повышении мотивации обучения русскому языку за счет решения задач практического анализа публицистической информации – стилистических средств в специализированном издании и адаптации ключевых черт. В рамках статьи обсуждены дискурсивные характеристики и языковые средства публицистического стиля, которые восстанавливаются из контекста за счет решения задач практического анализа и учета ожиданий студенческой аудитории. Установлено, что анализ публицистического стиля, содержащий специфику скрытой и явной информации, требует от педагога не только высокого уровня профессиональной компетенции, но и способности работать с контекстом, выявляя жанровые особенности специализированного издания.

Ключевые слова: **языковые навыки, языковая компетенция, использование учебных материалов в сочетании с онлайн-инструментами, формирование языковой идентичности**

В последние десятилетия наблюдается значительное возрастание интереса лингвистов к исследованию языка публицистического стиля, что объясняется не только ростом роли науки и техники в жизни современного общества, но и широким распространением научно-технических знаний средствами массовой информации, способствующими популяризации результатов научной деятельности среди неподготовленной аудитории. Неподготовленная аудитория получила возможность ознакомиться с достижениями различных дисциплин на онлайн-сайтах и повысить уровень развития цифровой компетенции.

Публицистический стиль представляет собой особый тип речевой деятельности, находящийся на пересечении стилей научного и публицистического, и во многом определяется как субдискурс научного текста [1, с. 92]. Публицистический стиль сочетает в себе логичность, точность, конкретность и системность научного изложения, адаптируя содержание для восприятия широкой аудитории за счет снижения уровня специализированной терминологии и использования доступных формулировок [2, с. 39]. Основная цель публицистического стиля состоит в распространении специальных знаний среди неподготовленной аудитории, что требует особой ориентации на адресата и использования методов, обеспечивающих доступность информации и привлечение внимания студентов [3, с. 200].

Актуальность исследования дискурсивных характеристик публицистического стиля определяется рядом факторов. Во-первых, современное общество характеризуется быстрым развитием науки и техники, а также растущей потребностью широкой аудитории в доступной научной информации.

Публицистические тексты журнала «Наука и жизнь» (далее – НИЖ. Специализированные тексты для широкой аудитории с содержанием публицистической информации. Available at: https://www.nkj.ru/ Сайт журнала «Наука и жизнь»: архив) являются примером такого рода: достоверность содержания с выразительной подачей публицистического стиля делают их уникальным объектом изучения. Во-вторых, статьи журнала НИЖ содержат терминологию, междисциплинарные и полисемичные термины, сложные синтаксические конструкции. В-третьих, специфические когнитивные и эстетические характеристики журнала НИЖ подчеркивают необходимость популяризации публицистического стиля. Именно анализ особенностей текста публицистического стиля позволяет выявить, каким образом материал сохраняет научную точность, делая содержание доступным, выразительным и эмоционально вовлекающим.

Статус публицистического стиля как отдельного подстиля или составной части научного текста до сих пор является предметом научной дискуссии [1, с. 14]. Публицистический текст характеризуется определенной когнитивно-дискурсивной структурой, включающей особенности адресата, хронотопа, целей, ценностей, методов, тематики и жанров [2, с. 9]. Хронотоп публицистического стиля, как правило, соответствует письменной форме научного текста, не ограниченной конкретным временем или местом [3, с. 110]. Адресатами такого текста выступают неспециалисты, интересующиеся научными проблемами, что обусловливает необходимость адаптации содержания для широкой аудитории [4, с. 15].

Объект исследования – специализированные тексты с содержанием публицистической информации. Предмет исследования – анализ терминологических особенностей языка публицистического стиля в корпусе статей НИЖ. Цель исследования – стилистические характеристики дискурса публицистического стиля. Для достижения поставленной цели сформулированы задачи: выявить потенциальную область дискурсивных форм публицистического стиля и проанализировать особенности восприятия студентами. Материалом исследования послужили статьи, опубликованные в электронных версиях издания журнала НИЖ. Выбор данного источника обусловлен несколькими факторами. Во-первых, НИЖ является одним из авторитетных журналов с жанрово-стилистическими характеристиками публицистического стиля. Во-вторых, язык и стиль изложения НИЖ выполняют функцию когнитивно-прагматического аспекта между анализом научной информацией и ее восприятием неспециалистами. Методы исследования публицистического стиля базируются на функциональном и когнитивном подходах, разработанных в трудах А.М. Гвоздева, М.Н. Кожиной. Потенциальная область фрагментов публицистического стиля совершенствуется методом сплошной выборки текстов корпуса статей НИЖ. Использование данного метода позволяет выявить потенциальную область публицистического стиля – проинформировать доступным языком о текущих программах науки и побудить к действию. Новизна исследования состоит в повышении мотивации анализа текстов на основе развития цифровых компетенций и коррекции ценностей в соцсетях у студентов – общественной агитации, информационной доступности и общественной мотивации. Теоретическая значимость работы заключается в том, что данная тема, учитывая особенности дискурсивных форм, характерных для публицистического стиля, формирует интерес к развитию цифровых компетенций с учетом когнитивно-прагматических аспектов. Практическая значимость работы заключается в возможности применения результатов анализа языка публицистического стиля для студентов в области популяризации публицистической литературы, а также умения дифференцировать информацию публицистического дискурса.

Ценности текста публицистического стиля идентичны ценностям научного: объективность и доказательность знания, поиск истины, постижение мира, ясность и точность мышления [4, с. 101]. Стратегии анализа публицистического стиля включают как информационную функцию, так и воздействующую, характерную для публицистики, что позволяет формировать у аудитории понимание научных проблем и их значимость для общества [2, с. 33]. Материал анализа публицистического стиля формируется на основе содержания собственно текста, а жанры (научно-популярная статья, очерк, заметка) идентичны жанрам СМИ, что способствует доступности и популяризации информации публицистического стиля [3, с. 41].

Главной особенностью популяризации информации публицистического стиля является степень интертекстуальности: тексты опираются на культурогенные и публицистические прецеденты, адаптируя их для широкого круга читателей [5, с. 128]. Дискурсивные формулы публицистического стиля избегают клише и перегруженности специализированной терминологией, обеспечивая восприятие информации даже неподготовленной аудиторией [1, с. 22]. Таким образом, стиль сочетает характеристики медиатекста, являясь эклектичной системой, включающей когнитивно-семантические, прагматические и стилевые компоненты [2, с. 128].

Стилистические различия между собственно публицистическим текстом и медиатекстом проявляются на уровне подготовленности автора и адресата, характере дискуссионности, объеме знаний, адресованности [3, с. 128]. Автор языка публицистического стиля может не обладать глубокими специализированными знаниями, в отличие от ученого, однако его цель – донести информацию доступным и мотивирующим способом [5, с. 211].

Описание дискурсивных форм публицистического стиля представляется логическим продолжением изучения его функциональных свойств, раскрывая механизмы эффективной коммуникации между специалистом и массовым чи-

тателем. Журнал НИЖ отличается высокой жанровой гибкостью дискурсивных форм. Статьи могут представлять собой публицистические заметки, репортажи, очерки, обзоры исследований или аналитические материалы. Такая разноплановость обеспечивает возможность исследования различных дискурсивных форм: от анализа фактической информации до трансформации авторского стиля и визуальной экспликации данных.

Журнал НИЖ является публицистическим изданием, ориентированным на широкую аудиторию, интересующуюся наукой, историей, экологией. Основной целью статей является не только информирование читателей о современных открытиях и явлениях, но и формирование визуального и когнитивного восприятия научной информации. Статьи журнала сочетают в себе публицистические факты и популяризацию знаний, часто используя метафоры, визуальные схемы, фотографии и инфографику. Публицистические статьи НИЖ обращаются к аудитории, не обладающей специализированной подготовкой, но заинтересованной в научных фактах, что предъявляет к анализу двойные требования. С одной стороны – научная корректность языка публицистического стиля, с другой – популяризация и мотивация текста, что делает дискурсивные характеристики ключевым средством анализа.

Как отмечает М.Н. Кожина, стиль публицистики основывается на логике, объективности, доказательности и стремлении к последовательному объяснению явлений [1, с. 464]. Эти особенности текстов публицистического стиля приобретают дискурсивную формулу, предполагающую привлечение экспрессивных средств, элементов повествовательности, аналогий и метафор. Поэтому педагогу при анализе стиля необходимо учитывать, что текст сочетает признаки публицистического и художественного дискурсов – и данное сочетание должно быть ключевым. Концепция публицистического стиля Т.Г. Добросклонской демонстрирует, что анализ должен учитывать многослойность характеристик и определяться как доминирующая функция [5, с. 32]. Текст публицистического стиля выполняет сразу несколько функций:

– информативную – передает публицистические сведения;
– объяснительную – интерпретирует явления доступным способом;
– воздействующую – пробуждает интерес к научным вопросам;
– эстетическую – использует выразительные средства для усиления эмоционального эффекта.

Следовательно, анализ текста публицистического стиля должен учитывать многослойность целостного дискурсивного сочетания формы и формул (форма – это правила описания знаний говорящего; формула – набор языковых единиц говорящего). Опираясь на определение М.А. Кобозевой, следует выявить, что анализ дискурса публицистического стиля – это целостная и осознанная система действий, выстраиваемая педагогом для работы с конкретным текстом [3, с. 52]. При анализе статей журнала НИЖ система действий работы с текстом публицистического стиля включает несколько этапов смыслового формулирования:

– когнитивно-аналитический (понимание структуры и логики исходного текста);
– семантический (определение ключевых концептов текста);
– терминологический (выбор функциональных аналогов);
– коммуникативный (оценка уровня подготовки студента);
– интерпретационный (упрощение без утраты содержания).

Анализ этапов смыслового формулирования публицистического содержания представляет собой не набор отдельных приемов, а целостную последовательность шагов, направленных на корректное и доступное воспроизведение авторской терминологии знания [6, с. 159]. С.В. Гринев-Гриневич, рассматривая процессы коммуникации, выделяет два этапа использования терминов: 1) педагог интерпретирует исходный текст, 2) оформляет его для студента [6, с. 165]. Публицистический стиль особенно чувствителен к этому разделению, поскольку исследователь должен не только понять содержание, но и реконструировать путь научной мысли так, чтобы он стал доступным читателю. В тексте публицистического стиля данное дополнение имеет наглядный характер: коммуникация строится вокруг «терминологии публицистического стиля», и задача педагога – сохранить термины публицистического стиля и научную логику.

Когнитивная сложность стиля повышается из-за публицистического и научного знания:

– абстрактности текста;
– степени обобщения текста;
– сложных причинно-следственных связей;
– многослойной терминологии.

Одна из центральных особенностей анализа публицистического стиля – терминологическая. Как отмечает М.А. Кобозева, современная наука характеризуется активными интегративными процессами: термины переходят из одной области знания в другую, усложняя работу исследователя [3, с. 27].

Синтаксис языка публицистического стиля менее перегружен, чем строго научных статей, однако сложные конструкции встречаются регулярно. Разделение на более компактные единицы способствует лучшему восприятию информации, но требует точного сохранения логики текста.

Для языка публицистического стиля характерны интерпретационные решения автора:

– упрощение синтаксиса, если сложность не несет смысловой нагрузки;
– замена культурно-специфичных терминов понятными аналогами;
– введение пояснений, если явление малоизвестного массовому читателю;
– добавление сравнений и аналогий, если помогает прояснить комбинирование научной идеи;
– сохранение образности, характерной для авторского стиля НИЖ.

При учете специфики работы с текстами публицистического стиля становится очевидно, что педагог не ограничивается единичным приемом или универсальным методом. Напротив, успешный анализ формируется за счет комбинирования методов, которые позволяют передавать научное содержание, сохраняя при этом популяризаторский характер языка публицистического стиля. Для более наглядного представления комплекса применяемых решений целесообразно обобщить методы анализа текста публицистического стиля в виде структурированной таблицы, демонстрирующей функциональные особенности, условия использования и потенциальные ограничения. См. табл. 1.

Анализ текста публицистического стиля основан на сочетании функционального, когнитивного и лингвистического подходов [7]. Педагог действует как посредник между научными знаниями и массовым читателем, поэтому стратегический выбор определяется анализ языка [8].

Особое место в структуре текстов занимает публицистическая информация с дискурсивными характеристиками форм и формул. Для педагога это означает необходимость дискурсивного анализа не только лексики, но и понимания содержания, логической структуры публицистического дискурса, связи дискурсивных элементов, а также умения передать интерпретацию [2, с. 46]. Языковые средства публицистического дискурса сопровождаются контекстными пояснениями, инфографикой или иллюстративными примерами, что позволяет студенту формировать полноценное понимание особенностей стиля даже при отсутствии предварительной подготовки.

Для лучшего понимания жанрового и тематического разнообразия статей представлена таблица с примерами статей, их типами текстов, языковыми особенностями и рекомендациями. См. табл. 2.

Дискурсивные характеристики статей НИЖ демонстрирует, что информация публицистического стиля требует не только воспроизведения визуальной выразительности фактической информации, но и авторского стиля, эмоциональной окраски.

Таблица 1

Методы анализа публицистического стиля			
анализ	**содержание**	**область применения**	**риски контекста, если термин многозначный**
концепция текста	использование устоявшегося термина или фразы текста	когда терминологическая база уже сформирована; в естественных науках	возможное схождение контекста, если термин многозначный
синоним текста	подбор слова или выражения, выполняющего ту же функцию в тексте	при отсутствии прямого эквивалента; при междисциплинарных терминах	утрата части исходного значения
заимствование	поморфемный анализ иноязычных элементов	технические термины, устойчивые сочетания	риск создать неестественную конструкцию
эксплицитация	расширение содержания для ясности	публицистические концепты, термины	перегрузка предложений
синтаксис	деление сложных конструкций на несколько простых	длинных структур	утрата ритма текста автора
классификация терминов	замена технических реалий понятными аналогами	когда явление не имеет прямого соответствия в культуре студента	чрезмерная естественность текста
сохранение образности	передача метафор, сравнений, стилистических приемов	в публицистических текстах с художественными элементами	риск излишней художественности

Таблица 2

Тематика	Жанр текста	Языковые и стилистические особенности	Визуальные элементы	Рекомендации для анализа
биология, экология	статья	использование метафор и образных выражений, наличие специализированных биологических терминов	фотографии деревьев, схемы корневой системы	передавать биологическую терминологию через эквиваленты или кальки выявлять образные выражения русского языка,
география, климатология	репортаж	применение настоящего времени для описания природных явлений, использование вводных конструкций	фотографии ледников, инфографика изменения климата	выявлять временные формы глагола, адаптировать вводные конструкции для связности анализа текста
археология, история	очерк	исторические термины, сложные синтаксические конструкции, использование сравнений и гипербол	иллюстрации артефактов, карты раскопок	разделять длинные предложения на несколько более простых, выявлять терминологические соответствия, адаптировать культурные реалии
техника, экология	аналитическая статья	научная терминология, пассивные конструкции, наличие и описаний процессов	диаграммы, схемы генерации энергии	выявлять пассивные конструкции и точность терминологии, адаптировать формулы и единицы измерения
морская биология, экология	статья	использование специализированных морских терминов, наглядные описания поведения организмов	фотографии кораллов, схемы морских экосистем	передавать специализированные термины через эквиваленты и пояснения, выявлять когнитивное воздействие визуальных элементов
астрономия, технологии	статья	термины по астрофизике, сложные синтаксические конструкции, использование вводных слов	фотографии космических объектов, инфографика орбит	анализировать термины через эквиваленты или пояснения, адаптировать сложные конструкции
климатология, социология	репортаж, аналитический обзор	сочетание научной и публицистической лексики, логическая аргументация, статистические данные	графики, фотографии, карты изменений климата	выявлять точность статистики, адаптировать публицистическую лексику и логическую структуру текста
	экология, биология, зоология очерк	использование жанровых описательных конструкций, эмоционально окрашенные эпитеты, термины зоологии	фотографии животных, схемы ареалов	передавать терминологию через эквиваленты, выявлять эмоциональный окрас текста и когнитивное воздействие визуальных элементов

При обсуждении контекста публицистического стиля следует выделять причинную связь в описании экологических проблем (изменение климата и человеческая деятельность): «*Удерживая тепло от Солнца, парниковые газы сделали климат Земли пригодным для человека и миллионов других видов, но теперь эти газы находятся в дисбалансе и угрожают резко изменить условия выживания живых организмов на нашей планете»*. Рассматриваемый термин *(изменение климата и человеческая деятельность)* сопровождается объяснением его воздействия на климат и живые организмы, что помогает студенту связать абстрактное понятие с реальными последствиями.

Статьи журнала НИЖ характеризуются активным использованием образных и стилистических средств, выполняющих важную коммуникативную функцию. В отличие от собственно текстов научного стиля, где преобладает нейтральное и стандартизированное изложение, текст публицистического стиля допускает и поощряет использование выразительных средств языка с целью повышения наглядности, эмоциональной вовлеченности студента и облегчения усвоения сложной научной информации.

Одним из наиболее частотных средств образности в текстах НИЖ является метафора и визуальный образ. Например, в описании экологических проблем таяния ледников используются сравнения, отражающие драматизм изменений: *«Как кубик льда в жаркий летний день, многие ледники Земли тают и сокращаются в размерах»*. Это сравнение делает абстрактный процесс таяния льда более наглядным и понятным читателю через хорошо знакомый образ. В описании экологических проблем широко используется и метафора природных явлений как динамических «событий» или «сил», влияющих на планету: *«Ледники мира содержат количество льда, эквивалентное примерно одному футу повышения уровня моря, и за последние 20 лет уже подняли его примерно на полдюйма»*.

Здесь изменение уровня моря описано через конкретные измерения, что усиливает восприятие масштабов процесса. Визуальные и метафорические описания используются также для усиления драматического воздействия на студента, например, когда речь идет о изменении климата и связанных последствиях: *«Эти фотографические доказательства таяния ледников показывают, как ледники изменяются со временем, помогая подтвердить, что наш климат меняется, нагревается – и что мир становится совсем другим»*. Фотографические образы становятся частью повествования и усиливают эмоциональный эффект в описании экологических проблем. Публицистический стиль письменного текста сочетает информативность и точность научного изложения с эмоциональностью и выразительностью художественного стиля, обеспечивая наглядность и привлекательность материала. См. табл. 3.

В рамках исследования обсуждены дискурсивные характеристики и языковые средства публицистического стиля специализированного издания. Установлено, что анализ текста публицистического стиля, содержащий специфику явной и скрытой информации специализированного издания, требует от педагога не только уровня знаний профессиональной компетенции, но и способности работать с контекстом, выявляя жанровые особенности.

Анализ текста публицистического стиля специализированного издания позволяет расширить практическое применение дискурсивных характеристик, основанных на сочетании функционального, когнитивного и лингвистическо-

Таблица 3

Структурно-языковые единицы и их прагматическое описание		
языковые единицы	**прагматическое описание**	**прагматическое описание**
«Удерживая тепло от Солнца, парниковые газы сделали климат Земли пригодным для человека и миллионов других видов, но теперь эти газы находятся в дисбалансе и угрожают резко изменить условия выживания живых организмов на нашей планете»	Метафорические описания используются также для усиления драматического воздействия на студента, например, когда речь идет о изменении климата и связанных последствиях	Визуальные описания используются также для усиления драматического воздействия на студента, например, когда речь идет о изменении климата и связанных последствиях
«Как кубик льда в жаркий летний день, многие ледники Земли тают и сокращаются в размерах»	Метафорические описания используются для усиления выразительности	Визуальные описания используются также для усиления эмоционального воздействия на студента, например, когда речь идет о изменении климата и связанных последствиях
«Ледники мира содержат количество льда, эквивалентное примерно одному футу повышения уровня моря, и за последние 20 лет уже подняли его примерно на полдюйма»	Фрагмент сочетает информативность и выразительность художественного языка, обеспечивая наглядность и привлекательность материала	Фотографические образы становятся частью повествования в описании экологических проблем
«Эти фотографические доказательства таяния ледников показывают, как ледники изменяются со временем, помогая подтвердить, что наш климат меняется, нагревается – и что мир становится совсем другим»	Фрагмент сочетает информативность и точность изложения с эмоциональностью и выразительностью	Фотографические образы усиливают эмоциональный эффект в описании экологических проблем

го подходов. Педагог действует как посредник между научными знаниями и массовым читателем, поэтому стратегический выбор определяется анализом языка.

Перспектива анализа смыслового формулирования публицистического содержания выявляет междисциплинарный срез, направленный на доступное воспроизведение терминологии различных отраслей специализированного издания – экологии, культурологии, социологии. Результаты анализа позволяют обнаружить практическое применение дискурсивных характеристик текста в описании экологических проблем, требуя от педагога как научной компетентности, так и профессиональных навыков.

Библиографический список

1. Кожина М.Н. *Стилистика русского языка*. Москва: Флинта; Наука, 2008.
2. Гвоздев А.Н. *Очерки по стилистике русского языка*. Москва: КомКнига, 2009.
3. Кобозева М.А. *Когнитивные и речевые методы ввода темы в публицистическом дискурсе*. Ставрополь, 2011.
4. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Москва: Гнозис, 2004.
5. Добросклонская Т.Г. *Вопросы изучения медиа-текстов: Опыт исследования современной английской медиаречи*. Москва: МАКС Пресс, 2000.
6. Гринев-Гриневич С.В. *Введение в терминоведение*. Москва: Московский лицей, 1993.
7. Мугидова М.И. Языковая репрезентация концепта и парадигма педагогического дискурса. *Мир науки, культуры, образования*. 2026; № 3 (118): 304–308.
8. Исаева А.С. Вежливые языковые формы и описание эквивалентных отношений русской речи. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 620–622.

References

1. Kozhina M.N. *Stilistika russkogo yazyka*. Moskva: Flinta; Nauka, 2008.
2. Gvozdev A.N. *Ocherki po stilistike russkogo yazyka*. Moskva: KomKniga, 2009.
3. Kobozeva M.A. *Kognitivnye i rechevye metody vvoda temy v publicisticheskom diskurse*. Stavropol', 2011.
4. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Moskva: Gnozis, 2004.
5. Dobrosklonskaya T.G. *Voprosy izucheniya media-tekstov: Opyt issledovaniya sovremennoj anglijskoj mediarechi*. Moskva: MAKS Press, 2000.
6. Grinev-Grinevich S.V. *Vvedenie v terminovedenie*. Moskva: Moskovskij licej, 1993.
7. Mugidova M.I. Yazykovaya reprezentaciya koncepta i paradigma pedagogicheskogo diskursa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026; № 3 (118): 304-308.
8. Isaeva A.S. Vezhlivye yazykovye formy i opisanie `ekvivalentnyh otnoshenij russkoj rechi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 620-622.

Статья поступила в редакцию 23.07.26

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-4119-418-421

Gafarova A.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia (Moscow, Russia), https://orcid.org/0000-0001-7625-585X, E-mail: a.gafarova@my.mgimo.ru*

HEADLINES OF GERMAN-LANGUAGE MEDIA TEXTS AS A MEANS OF ATTRACTING READERS' ATTENTION. In the modern information space, the media text's headline provides the initial contact with the readership, which determines the relevance of its study, including the analysis of linguistic strategies for attracting readers' attention. The article presents an analysis of studies devoted to the functional characteristics of media text headlines. The empirical part of the study, based on article headlines posted on the websites of leading German-language publications, identifies the main linguistic strategies for attracting attention to the message being broadcast. It is concluded that the headlines of German-language media texts actively use linguistic strategies of expressiveness, surprise, intrigue, brevity, and imagery, thereby exerting an emotional and cognitive influence on the recipient of media information. In addition, the article concludes that the organic combination of several strategies within a single headline increases its communicative effectiveness, with expressive and imaginative means of language playing the greatest role, enhancing the attractiveness of the message.

Keywords: **German language, title, media text, language strategy, contaminant**

А.С. Гафарова*, канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, E-mail: a.gafarova@my.mgimo.ru*

ЗАГОЛОВКИ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ КАК СРЕДСТВО ПРИВЛЕЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ ЧИТАТЕЛЕЙ

В современном информационном пространстве заголовок медиатекста обеспечивает первичный контакт с читательской аудиторией, что определяет актуальность его исследования, в том числе анализа языковых стратегий привлечения внимания читателей. В статье представлен анализ исследований, посвященных изучению функциональных особенностей заголовков медиатекстов. В эмпирической части исследования на базе заголовков статей, размещенных на интернет-сайтах ведущих немецкоязычных изданий, определены основные языковые стратегии привлечения внимания к транслируемому сообщению. Сделан вывод, что в заголовках немецкоязычных медиатекстов активно используются языковые стратегии экспрессивности, неожиданности, интриги, лаконичности и образности, благодаря чему на получателя медийной информации оказывается эмоциональное и когнитивное влияние. Кроме того, в статье делается вывод о том, что органичное сочетание нескольких стратегий в пределах одного заголовка повышает его коммуникативную эффективность, причём наибольшую роль играют экспрессивные и образные средства языка, усиливающие привлекательность сообщения.

Ключевые слова: **немецкий язык, заголовок, медиатекст, языковая стратегия, контаминант**

В современном информационном пространстве транслируемый медиатекст является не просто средством сообщения, а мощным инструментом, который помогает заинтересованным лицам привлечь внимание к публикуемым материалам. Одним из ключевых элементов влияния на читателя является заголовок, который выполняет не только информативную, но и прагматическую функцию, направленную на привлечение внимания и стимулирование чтения. Удачно сформулированный заголовок может существенно повлиять на восприятие текста сообщения.

Проблемы специфики медийного заголовка неоднократно привлекали внимание лингвистов. В частности, В.В. Посиделова, О.А. Полякова [1], А.С. Некрасова [2], К.В. Прохорова [3] анализируют типологию, структуру, стилистические и функциональные особенности заголовков. Роль заголовка как репрезентанта текста освещена в работе Е.Ю. Баженовой [4], В.Ю. Варзапова [5] сосредотачивает внимание на соотношении заголовка и основного текста, а Ю.Н. Грицкевич освещает влияние заголовка на функционирование политического дискурса в СМИ [6].

Несмотря на значительное количество исследований, недостаточно проработанным остается комплексный анализ языковых стратегий привлечения внимания читателя в немецком медийном дискурсе, а также систематизация средств, обеспечивающих прагматическое влияние заголовков.

Целью статьи является анализ языковых стратегий привлечения внимания читателя в заголовках немецкоязычных медиатекстов.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

– определить функции заголовка;
– охарактеризовать языковые средства экспрессивности;
– выделить основные стратегии влияния и выяснить их роль в формировании прагматического потенциала текста.

Эмпирическую базу составляют заголовки современных немецкоязычных медийных текстов, отобранные методом сплошной выборки из интернет-ресурсов изданий Der Spiegel, Suddeutsche Zeitung, Die Zeit и других.

Методика исследования является комплексной и объединяет общенаучные (наблюдение, описание, систематизация, индукция, дедукция) и аналитические методы (анализ, синтез).

Контекстуальный анализ использован для определения функционирования языковых единиц в заголовках, лексико-семантический – для установления их

смысловых характеристик, системно-функциональный – для классификации языковых средств.

Теоретическая значимость исследования состоит в комплексном исследовании основных стратегий привлечения внимания в заголовках немецкоязычных медиатекстов.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы переводчиками немецкоязычных медиатекстов, преподавателями немецкого языка, сотрудниками российских СМИ, выпускающими материалы на немецком языке.

Новизна исследования состоит в определении роли основных стратегий влияния в формировании прагматического потенциала текста.

Заголовок – самый яркий текстовый элемент, призванный привлечь внимание и интерес читателя.

Заголовок имеет двойственную природу: с одной стороны, он является автономной языковой единицей, предшествующей тексту, с другой – неотъемлемой частью текста, связанной с ним содержательно и структурно [2, с. 27]. Исследователи читательского поведения подчеркивают, что заголовок относится к первым элементам, которые воспринимает читатель [6, с. 156].

А.С. Киндеркнехт и В.В. Степанюк отмечают, что из 100 пользователей страницы 40–70 читают заголовки, тогда как текст полностью – лишь около половины [7, с. 95]. Это подтверждает ключевую роль заголовка в привлечении аудитории. Эффективный заголовок сочетает информативность, точность, выразительность и оригинальность, выступая сжатым отражением основной идеи текста [4]. Его модальность согласуется с модальностью текста, а сам он функционирует как метатекст, ориентирующий читателя [1].

По мнению А.С. Некрасовой, заголовок выполняет информативную функцию, а также функции заинтересованности и структурирования, причем обычно реализует несколько функций одновременно [2, с. 29–30].

Т.П. Куранова и А.В. Скалепова рассматривают заголовки как «опорные точки» текста, которые концентрируют ключевую информацию и направляют восприятие читателя [8, с. 104].

В связи с этим целесообразным является выделение основных языковых стратегий привлечения внимания в заголовках.

Одной из самых распространенных языковых стратегий привлечения внимания читателя в немецкоязычных медийных заголовках является стратегия экспрессивности, основанная на использовании лексических единиц с выразительной эмоционально-оценочной окраской.

Пространство медийного текста представляет собой комплекс взаимосвязанных элементов, каждый из которых эксплицитно или имплицитно передает различные типы информации. Построение медийных заголовков в значительной степени зависит от тематики материала, специализации издания и целевой читательской аудитории. Именно поэтому авторы медийных текстов активно используют экспрессивные языковые средства, позволяющие достичь максимальной выразительности при минимальном расходе языковых ресурсов.

Для современного немецкоязычного медийного дискурса характерен экспрессивный акцент, то есть постоянный поиск новых, ярких средств выражения – слов, образов и стилистических приемов [9, с. 286].

Экспрессивная лексика традиционно противопоставляется нейтральной номинативной лексике, однако в медийном дискурсе эти пласты функционируют в тесной взаимосвязи. Вместе с тем анализ заголовков показывает, что привлечение внимания к сообщению в подавляющем большинстве случаев достигается с помощью экспрессивной лексики.

Важной характеристикой стратегии экспрессивности является использование разговорной лексики: возгласов, вульгаризмов, нередко бранных слов и выражений. Разговорная лексика в заголовках часто представлена в виде прямой речи, что заставляет читателя ощущать себя полноценным участником описываемых в сообщении событий, и подчеркивает аутентичность прямой речи заголовка. Так, в заголовке ''*Schubs mich und du fängst dir ne Kugel''* («Толкни меня, и ты поймаешь пулю») предупреждение передается глаголом-вульгаризмом *schubsen* («толкать»).

Эффект достижения экспрессивности присутствует и в заголовке ''*Großer Mist''* («Полная чушь»), где слово *Mist* («чушь») имеет негативную оценочную коннотацию. Еще одним примером является заголовок ''*Kabarettist beschimpft Söder als Weichei*'' («Артистка кабаре назвала Зёдера слабаком»), где разговорное слово *Weichei* («тюфяк», «слабак») используется для характеристики политика, создавая эффект сенсационности.

Экспрессивность заголовков усиливается также использованием обсценной лексики, которая часто подается в кавычках как цитата. Так, в заголовке ''*Trump bezeichnet Notenbanker als Dummkopfe*'' («Трамп назвал руководителей центральных банков дураками») используется высказывание Дональда Трампа, привлекающее внимание читателей сочетанием ругательного слова *Dummkopfe* («дураки») с высоким политическим статусом говорящего.

Важную роль в реализации стратегии экспрессивности играют возгласы, выражающие непосредственную эмоциональную реакцию говорящего. В медийных заголовках они стимулируют внимание аудитории, например: ''*Wipp, wipp, hurra*'' («Гип, гип, ура»), ''*Ach, Herr Wirtschaftminister*'' («О, господин министр экономики»), ''*Uff! Bochum trifft im Pokal auf Bayer*'' («Уф! «Бохум» встретится с «Байером» в кубке»).

Другой важной языковой стратегией привлечения внимания читателя является стратегия шока, или неожиданности, которая реализуется через использование лексики с семантикой невероятности, сенсации, внезапности и психологического потрясения.

В медийных заголовках широко используются наречия с семантикой невероятности, в частности *unfassbar, frappierend, unglaublich* («невероятный», «удивительный», «поразительный»), подчеркивающие необычность или неожиданность события.

Так, в заголовке ''*Unfassbar: AfD-Kandidat für tot erklärt*'' («Невероятно: кандидат от АдГ объявлен мертвым») наречие *unfassbar* («невероятно», «невозможно осознать») создает эффект шока, который объясняется в дальнейшей части заголовка. Подобный эффект наблюдается и в заголовке «*Unfassbar, frappierend, fahrlässig*» («Невероятный, поразительный, неосторожный»), где сочетание нескольких оценочных прилагательных усиливает эмоциональное восприятие сообщения.

В заголовке ''*Die Menschen sind unglaublich wütend*'' («Люди невероятно злы») наречие *unglaublich* сочетается с прилагательным *wütend*, подчеркивая силу эмоциональной реакции общества. Эффект внезапности создается с помощью наречия *plötzlich*, как в заголовке ''*Plötzlich staatsmännisch*?'' («Внезапно государственный деятель?»), где неожиданная характеристика политического поведения создает ироничный эффект.

К этой стратегии относится также использование лексики с прямой семантикой шока. Например, в заголовке ''*Mörderische Schock für die Wirtschaft*'' («Убийственный шок для экономики») слово *Schock* сочетается с прилагательным *mörderische* («убийственный»), подчеркивая уровень события. Шоковый эффект усиливается использованием лексики на обозначение катастроф или несчастных случаев. Например, в заголовке ''*Nach Bahn-Schock am Leipzig Hbf: Mann (23) nach Unfall in Lebensgefahr*'' «После шокирующего случая в поезде на главном вокзале Лейпцига: мужчина (23 года) в смертельной опасности после аварии») сочетание нескольких лексических единиц (*Schock, Unfall, Lebensgefahr*) создает драматический эффект и усиливает сенсационность сообщения.

Использование стратегии интриги в заголовках медиатекстов представляет собой создание информационной неопределенности, которая побуждает читателей ознакомиться с полным текстом статьи. Это нередко достигается с помощью авторских неологизмов, риторических вопросов или необычных лексических сочетаний. Так, в заголовке ''*Trump-Mann tritt zuruck*'' («Человек Трампа уходит в отставку») неологизм *Trump-Mann* означает человека, который является сторонником президента США Дональда Трампа. Многие неологизмы из заголовков немецкоязычных статей, например, *Kollateralschaden* («сопутствующий ущерб»), *Organspende* («донорство органов»), *Rentnerschwemme* («избыток пенсионеров»), *Sozialtourismus* (социальный туризм), *Überfremdung* («проникновение чуждых влияний»), *Wohlstandsmüll* («остатки благосостояния»), часто содержат сильный социально-политический подтекст, чем дополнительно стимулируют интерес читателей [10].

Эффект интриги усиливается также авторскими неологизмами, например, в заголовке ''*Antisemiwas*?'', представляющим собой сложение части термина «антисемиты» с вопросом «что?», вызывает желание выяснить его значение. Подобный эффект создает и заголовок ''*Das neue Vier-Gefühl*!'' («Новые четыре ощущения!»), где авторский неологизм *Vier-Gefühl* сочетается с рядом эпитетов: *gemeinsam* («совместный»), *kampferisch* («воинственный, боевой»), *selbstbewusst* («уверенный»), *modern* («современный»).

Стратегия интриги реализуется также через необычные сочетания собственных названий с общими существительными, например, использование в заголовках известных имен или названий, вступающих в неожиданные лексические связи (например, ''Der Bibi-Sitter'' («Няня Биби» – намек на Биньямина Нетаньяху), ''Brexit-Boris'' (намек на Бориса Джонсона и его связь с выходом Великобритании из состава ЕС), ''ISIS-Beatles''), вызывает интерес читателей.

Стратегия лаконичности заключается в стремлении достичь максимальной выразительности при минимальном количестве языковых средств. Медийные заголовки часто характеризуются синтаксической компрессией, отсутствием глаголов или использованием коротких словосочетаний.

Лаконичность как характерная черта медийных заголовков нередко сочетается с использованием контаминантов, т. е. лексических образований, возникающих вследствие сочетания элементов двух или более слов и формирующих новую языковую единицу с обобщенным значением [4, с. 116]. Такие лексемы можно рассматривать как своеобразные свернутые словосочетания, в которых значительный объем информации передается в максимально сжатой форме. Благодаря этому контаминанты выполняют функцию семантической компрессии: они позволяют журналистам в нескольких словах передать сложные общественные или политические процессы, одновременно придавая заголовку выразительность и элемент языковой игры.

В медийном дискурсе подобные образования часто имеют яркую оценочную окраску и способствуют созданию иронического или критического эффекта. Показательным примером является заголовок ''*Von Jubilanti zu Jammerlanti*'' («От

Jubilanti до Jammerlanti», т. е. «от радости до печали»), в котором использованы два антропонимических контаминанта – *Jubilanti* и *Jammerlanti*. Первая лексема образована на основе глагола *jubeln* («радоваться», «торжествовать») или существительного *Jubel* («триумф, радость») и обозначает группу людей, находящихся в состоянии эмоционального подъема или празднующих успех. Зато вторая лексема – *Jammerlanti* – происходит от глагола *jammern* («жаловаться», «сетовать») и используется для обозначения лиц, выражающих недовольство или находящихся в подавленном состоянии. Оба слова имеют одинаковую морфологическую структуру и подобное фонетическое оформление создает эффект ритмической симметрии и усиливает стилистическую выразительность заголовка.

Использование конструкции «*von ... zu*…» («от … до») подчеркивает динамику изменений, а игра слов в заголовке с использованием контаминантов *Jubilanti* и *Jammerlanti* передает изменение общественных настроений – от первоначального оптимизма до разочарования в существующей действительности и критического отношения к ней.

Кроме того, использование контаминантов в заголовках имеет ярко выраженный прагматический эффект. Во-первых, необычные слова привлекают внимание читателей и стимулируют их интерес к содержанию текстового материала в целом. Во-вторых, фонетическое сходство лексем *Jubilanti* и *Jammerlanti* облегчает запоминание заголовка. В-третьих, контаминанты изначально позволяют представить описываемые события в ироничной форме.

Таким образом, использование контаминантов в стратегии лаконичности является эффективным средством повышения коммуникативной привлекательности заголовка и, соответственно, привлечения к нему внимания читательской аудитории.

Еще одной эффективной языковой стратегией привлечения внимания читателя является стратегия образности. Стратегия образности основана на использовании тропов и стилистических фигур, которые придают заголовкам яркий, ассоциативный характер.

Образные средства языка позволяют не только информировать о событии, но и придавать информационному сообщению конкретную интерпретацию, оказывая на читательскую аудиторию эмоциональное влияние, благодаря чему заголовок легче запоминается и вызывает интерес к самому тексту.

Анализ немецкоязычных заголовков показал, что образность реализуется, прежде всего, с помощью использования в заголовках контрастных стилистических фигур, метафорических номинаций и аллюзий, которые обращаются к культурной (коллективной) памяти немецкоязычного читателя.

Так, одним из распространенных приемов создания образности является использование антитезы – стилистической фигуры, основанной на противопоставлении отдельных слов, групп слов, фраз или предложений.

Например, в заголовке "*Neues Koalition, alte Probleme*" («Новая коалиция – старые проблемы») противопоставляются прилагательные *neu* («новый») и *alt* («старый»), благодаря чему читатель сразу понимает, что изменение политической конфигурации во властных структурах не привело к решению существующих проблем.

Антитеза использована и в заголовке "*Große Ohren, kleiner Mund*" («Большие уши, маленький рот»). Противопоставление прилагательных *groß* («большой») и *klein* («маленький») создает образ человека, который больше слушает, чем говорит; описывает политика, занимающего пассивную позицию.

В заголовке "*Mächtige Oligarchen, Kraftlose Mittelschicht*" («Могущественные олигархи, слабый средний класс») антитеза имеет выраженную социально-политическую окраску. Противопоставление прилагательных *mächtig* («могущественный») и *Kraftlose* («слабый») подчеркивает социальное неравенство общества, в котором власть и ресурсы сосредоточены в руках небольшой группы лиц.

Важным инструментом реализации стратегии образности является метафора, которая основывается на переносном употреблении слова или словосочетания. Метафорические заголовки создают в сознании читателя образы, помогающие лучше интерпретировать описываемое событие [8].

Так, в заголовке "*Der totale Kahnsinn*" использована игра слов, сочетающая антропоним *Kahn* (фамилия известного футбольного вратаря Оливера Кана) со словом *Wahnsinn* («безумие»). В результате возникает неологизированная метафора *Kahnsinn*, подчеркивающая исключительную или необычайную игру спортсмена. Такой заголовок сочетает оценочность, юмор и образность.

Метафорические черты имеет и заголовок "*Usain Gold*", в котором имя легкоатлета Усэйна Болта путем замены одной буквы соотносится с золотом – символом спортивной победы. Таким образом, слово *Gold* выступает метафорой спортивного триумфа.

В заголовке "*Minister im Sturm*" метафора *Sturm* («буря», «шторм») используется для обозначения сложной политической ситуации, в которой оказался министр, обрушившейся на него мощной волны критики. Благодаря такому образу читатель получает представление о напряженности и конфликтности возникшей ситуации. Еще одним примером использования метафоры является заголовок "*Das schwarze Gold und sein tödliches Erbe*" («Черное золото и его смертельное наследие»), где словосочетание *schwarzes Gold* («черное золото») является метафорическим обозначением нефти, а словосочетание *tödliches Erbe* («смертельное наследие») намекает на связанные с ней конфликты.

В статье "*Die Karawane stoppen*" («Остановить караван»), посвященной миграционным процессам в Германии, в заголовке использован метафорический образ каравана, создающий впечатление масштабности описываемого явления.

Еще одним важным элементом стратегии образности является использование в заголовках аллюзии, то есть косвенной ссылки на известные культурные, исторические или литературные факты и события, что предполагает наличие общего культурного пространства автора и читателя. Так, заголовок "*Eine amerikanische Tragödie*" («Американская трагедия») апеллирует к одноименному роману Теодора Драйзера, используя аллюзию из области мировой литературы для характеристики текущего события как драматического и трагического.

В заголовке "*Madrid oder Mailand, Hauptsache Italien*!" («Мадрид или Милан, главное Италия») использована аллюзия на широко известное в кругу футбольных болельщиков высказывание немецкого футболиста Андреаса Меллера. Намеренно искаженное использование этой цитаты (в оригинале *Mailand oder Madrid*) создает ироничный эффект и одновременно апеллирует к коллективной памяти немцев, гордящихся спортивными достижениями своей страны.

Проведенный анализ заголовков немецкоязычных медиатекстов подтверждает, что заголовок является сложным и многофункциональным коммуникативным явлением. Заголовок выполняет не только информационную, но и социально-прагматическую функцию, выступая как инструмент социального взаимодействия, способный формировать эмоциональные установки и восприятие аудитории, обеспечивая привлечение внимания читателей к содержанию медиатекста.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1. В заголовках немецкоязычных медиатекстов активно используются языковые стратегии экспрессивности, неожиданности, интриги, лаконичности и образности, благодаря чему на получателя медийной информации оказывается эмоциональное и когнитивное влияние.

2. В заголовках активно используются языковые стратегии экспрессивности, неожиданности, интриги, лаконичности и образности, которые оказывают эмоциональное и когнитивное влияние на читателя. Сочетание нескольких стратегий в пределах одного заголовка повышает его коммуникативную эффективность. При этом наибольшую роль играют экспрессивные и образные средства языка, усиливающие привлекательность сообщения.

Перспективой дальнейших исследований может стать сравнительный анализ заголовков немецкоязычных медиатекстов в различных типах медиа, а также контрастный анализ, например, немецких и российских заголовков медиатекстов, который позволит выявить различия в использовании лингвистических средств в разных языках.

Библиографический список

1. Посиделова В.В., Полякова О.А. Газетный заголовок и его лексико-стилистические особенности. *Гуманитарные и социальные науки*. 2024; Т. 105, № 4: 105–111.
2. Некрасова А.С. Виды, типы, функции газетного заголовка и его место в тексте статьи СМИ. *Актуальные проблемы филологии*: материалы III Международной научной конференции. Казань: «Издательство Молодой ученый», 2018: 27–31.
3. Прохорова К.В. Заголовочный комплекс в медиатексте: особенности функционирования. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 9: Филология. Востоковедение. Журналистика. 2012; Выпуск 1: 238–246.
4. Баженова Е.Ю. Представление информации в заголовке сетевого новостного текста. *Вестник Амурского государственного университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2011; № 52: 114–117.
5. Варзапова В.Ю. Заголовок современного медиатекста в аспекте межтекстовых отношений (на материале заголовков интернет-версий изданий The Telegraph и The Guardian). *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. 2015; Т. 21, № 5: 115–119.
6. Грицкевич Ю.Н. Влияние заголовка на построение и реализацию политического дискурса в массмедийном пространстве. *Вестник Псковского Государственного университета*. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2015; № 1: 154–161.
7. Киндеркнехт А.С., Степанюк В.В. Способы привлечения внимания в заголовках СМИ. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 8-2 (62): 94–97.
8. Куранова Т.П., Скалепова А.В. Использование метафор в заголовках печатных СМИ. *Политическая лингвистика*. 2024; № 6 (108): 101–110.
9. Зимина Е.А., Саванкова Е.В. Специфика заголовков немецкоязычных новостных статей онлайн-прессы. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4 (95): 285–288. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-285-288.
10. Торопкина В.А. Функции новообразований в заголовках электронных средств массовой информации. *Научный диалог*. 2019; № 5: 154–168. DOI: 10.24224/2227-1295-2019-5-154-168.

References

1. Posidelova V.V., Polyakova O.A. Gazetnyj zagolovok i ego leksiko-stilisticheskie osobennosti. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2024; T. 105, № 4: 105-111.
2. Nekrasova A.S. Vidy, tipy, funkcii gazetnogo zagolovka i ego mesto v tekste stat'i SMI. *Aktual'nye problemy filologii*: materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Kazan': "Izdatel'stvo Molodoj uchenyj", 2018: 27-31.
3. Prohorova K.V. Zagolovochnyj kompleks v mediatekste: osobennosti funkcionirovaniya. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika. 2012; Vypusk 1: 238-246.
4. Bazhenova E.Yu. Predstavlenie informacii v zagolovke setevogo novostnogo teksta. *Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2011; № 52: 114-117.
5. Varzapova V.Yu. Zagolovok sovremennogo mediateksta v aspekte mezhtekstovyh otnoshenij (na materiale zagolovkov internet-versij izdanij The Telegraph i The Guardian). *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. 2015; T. 21, № 5: 115-119.
6. Grickevich Yu.N. Vliyanie zagolovka na postroenie i realizaciyu politicheskogo diskursa v massmedijnom prostranstve. *Vestnik Pskovskogo Gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Social'no-gumanitarnye nauki. 2015; № 1: 154-161.
7. Kinderkneht A.S., Stepanyuk V.V. Sposoby privlecheniya vnimaniya v zagolovkah SMI. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 8-2 (62): 94-97.
8. Kuranova T.P., Skalepova A.V. Ispol'zovanie metafor v zagolovkah pechatnyh SMI. *Politicheskaya lingvistika*. 2024; № 6 (108): 101-110.
9. Zimina E.A., Savankova E.V. Specifika zagolovkov nemeckoyazychnyh novostnyh statej onlajn-pressy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4 (95): 285-288. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-285-288.
10. Toropkina V.A. Funkcii novoobrazovanij v zagolovkah `elektronnyh sredstv massovoj informacii. *Nauchnyj dialog*. 2019; № 5: 154-168. DOI: 10.24224/2227-1295-2019-5-154-168.

Статья поступила в редакцию 24.07.26

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

М.М. Конколь
КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ В ЭПОХУ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: ФАЗОВЫЙ ПЕРЕХОД И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОТВЕТ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 5

Е.А. Швед, Л.А. Болотюк, В.А. Болотюк
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДЕЙСТВУЮЩИХ РАБОЧИХ ПРОГРАММ ПО МАТЕМАТИКЕ И ПРОЕКТА: РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ 9

Ван Яньшу
ОСОБЕННОСТИ ЦИФРОВИЗАЦИИ НЕМАТЕРИАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В ПЕДАГОГИКЕ ИСКУССТВА И ДИЗАЙНА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....13

А.В. Григорьева, В.Ф. Белов
ДИСЦИПЛИНАРНАЯ КОНВЕРГЕНЦИЯ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ.....16

С.В. Гриднева
ВРАЧЕБНЫЙ КОНСИЛИУМ КАК АЛЬТЕРНАТИВНАЯ ФОРМА ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ.....19

А.П. Картавцева, Н.В. Григорьева, С.Э. Зябрева
ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ 9–10 КЛАССОВ КУЗБАССА И ДОНБАССА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....22

Н.А. Красовская, В.Н. Андреев, И.В. Щукина
ИНТЕГРИРОВАННОЕ ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ИСТОРИИ В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ СЕРБСКОЙ (БОСНИЯ И ГЕРЦЕГОВИНА).....28

Г.Н. Кузнецова
МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ.....33

Ли Чэньчэнь
ИНТЕГРАЦИЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ВОЗМОЖНОСТИ, РИСКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....35

Лэй Лисы
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА КОРОТКИХ ВИДЕОРОЛИКОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК: ИНТЕГРАЦИЯ МОДЕЛИ 5W И ТЕОРИИ ЭМПАТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ.....38

Ма Жун, Тан Лили, Куан Минлян
ВИРТУАЛЬНАЯ КАФЕДРА СКВОЗНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В ОБЛАСТИ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРИГРАНИЧНЫХ РЕГИОНАХ: ЛОГИКА ПОСТРОЕНИЯ И МЕХАНИЗМ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СУАР) 43

Му Сунянь
ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ДВИЖУЩАЯ СИЛА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КИТАЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ, РЕКОНСТРУКЦИЯ ПАРАДИГМ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПУТИ.....47

Е.Н. Неустроева
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ: ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ ЯКУТИИ В КОНТЕКСТЕ КИТАЙСКОГО ОПЫТА 51

А.В. Радевский, И.С. Петронюк
ДИНАМИКА МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПОДРОСТКОВ ПОКОЛЕНИЯ Z В ПРОЦЕССЕ КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....54

Янь Хуаньхуань, А.В. Селькова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ КИТАЙСКО-РОССИЙСКИХ СОВМЕСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ.....61

Е.А. Сорокина, Е.А. Макарова
ДИСКУРСИВНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 66

Фу Дунмэй, Лун Юйхун
ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПРОМПТ-РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПАРТНЕР: МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....69

Яо Сяои, М.И. Цыренова
ИССЛЕДОВАНИЕ МЕХАНИЗМОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВНУТРЕННЕГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РОССИЙСКО-КИТАЙСКИХ СОВМЕСТНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ: ОПЫТ СОВМЕСТНОГО ИНЖЕНЕРНОГО ИНСТИТУТА.....73

Г.В. Абилова
ИНТЕГРАЦИЯ МЕДИЦИНСКОГО И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА КАК МЕХАНИЗМ «ЖИЗНЕННОГО ПЕРЕХОДА», ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ И ГУМАНИТАРНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА СТРАН БРИКС+ 78

Н.И. Гуслякова
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....82

Г.И. Давыдова, С.И. Дьяков, Н.С. Пичко
МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ: ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ МЕТАФОР И СМЫСЛОВЫХ КОНСТРУКТОВ 86

Чжу Сянюй
СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ И РОССИИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЗАКОНОВ И НОРМАТИВНЫХ АКТОВ.....92

Т.В. Шушара, Е.П. Линник, И.И. Линник
МОДЕЛЬ КОМПЛЕКСНОГО МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НОВЫХ РЕГИОНОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 95

Л.В. Асилян
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ПРАВОВОГО НИГИЛИЗМА В СРЕДЕ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА.....99

И.Е. Некрасова
ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ.....101

Ю.Н. Сизов, С.Н. Томилина
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В МОРСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ.....105

А.Н. Томилин
К ВОПРОСУ О САМОДИАГНОСТИКЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СОВРЕМЕННОЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ 109

А.Н. Томилин, Н.Е. Хекерт
К ВОПРОСУ О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА НА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ СПОРТИВНЫХ ЦЕННОСТЯХ.....112

С.Н. Томилина
СТРАТЕГИЯ ОПОРЫ НА НАСЛЕДИЕ ГЕРОИЧЕСКОГО ПРОШЛОГО СТРАНЫ И РОССИЙСКОГО НАРОДА.....116

Р.Р. Туктаров
ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МОРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ 119

Е.В. Хекерт, П.И. Ананченкова
ДИСФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЕ КОРПОРАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ.....122

Л.В. Яблонская
ТЕМПОРАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОЙ ОТРАСЛИ 126

Дун Фуи
ЭСТЕТИКО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ И ПУТИ СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРЫ КОСТЮМА ЭТНИЧЕСКИХ МЕНЬШИНСТВ СИНЬЦЗЯНА В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ ШЕЛКОВОГО ПУТИ.....131

Ю.Н. Куличенко, Е.А. Елтанская
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ТУРИЗМ» 134

Д.А. Вебер, М.Н. Клейменова, Ю.А. Мельникова
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ НА ПРИМЕРЕ АЛТАЙСКОГО КРАЯ.....137

О.В. Козина, Е.Н. Меркулова
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНДИКАТОР ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ.....141

Мэн Линцун
ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ: РЕАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ, КЛЮЧЕВЫЕ СФЕРЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ 146

А.Н. Никульников
УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «ОРЛЯТА РОССИИ» 149

Е.Г. Полупаненко, В.О. Зинченко, И.М. Пономарёва
ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 8–9 КЛАССОВ ЧЕРЕЗ РЕШЕНИЕ КОНТЕКСТНЫХ ЗАДАЧ ПО ХИМИИ С ПРОИЗВОДСТВЕННЫМ И ЭКОЛОГИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ....152

Т.А. Бороненко, В.С. Федотова
ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОНЛАЙН-КУРСОВ ДЛЯ ПОКОЛЕНИЯ Z КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ 156

Цзи Мяоюэ
ЦЕННОСТНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ И МЕХАНИЗМЫ СИСТЕМНОЙ АДАПТАЦИИ 162

О.В. Эпштейн, А.В. Степанова
НАВЫК РАБОТЫ С ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИМИ ИСТОЧНИКАМИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКА 165

М.А. Баукова, Чжан Ливень
ДИАГНОСТИКА АДАПТАЦИОННЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ КАК ОСНОВА ДЛЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ 169

Н.А. Волкова
МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСНОГО АНАЛИЗА ИХ РАЗВИТИЯ 172

В.М. Гребенникова, О.В. Гребенников
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ....176

Н.П. Исмаилова, А.М. Цараинова
ГЕНЕРАТИВНЫЙ ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ В ЮРИДИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ 180

З.И. Мусаева, Д.С. Шабанова, Ш.Г. Шабанова
ФОРМИРОВАНИЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 184

Н.В. Пахомова, С.В. Ценцеря
ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ ПОСРЕДСТВОМ АКТУАЛИЗАЦИИ ИХ НРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ 188

Н.М. Романенко, Кевин Фабрис Йомби
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ АФРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ К СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКОГО ВУЗА....191

Д.С. Шабанова, Ш.Г. Шабанова, Д.М. Мурзаева
ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА 196

С.Е. Боровков
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА К ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ ПИРАТАМ НА МОРЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА....200

П.В. Банько, Н.С. Касимова
ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ СТРАТЕГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА 203

Ю.С. Кузнецова, Т.А. Кузьменко
СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ИСТОРИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН КУРСАНТАМ МОРСКОГО КОЛЛЕДЖА: ВЛИЯНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ОСОБЕННОСТИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ 207

Е.В. Мазанько, Г.А. Зеленков
ЦИФРОВЫЕ РЕШЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ В МОРСКОМ ВУЗЕ 211

Н.Н. Евдокимова, Т.В. Рудина, Н.А. Архипова
ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ВУЗА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ....214

Е.А. Барахсанова, А.П. Бугаева
ПАТРИОТИЗМ КАК БАЗОВАЯ ЦЕННОСТЬ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПОТЕНЦИАЛ ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 219

Дун Яо
ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ В РОССИИ И КИТАЕ 223

А.Н. Кохичко
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-НАУЧНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ....226

Т.С. Троицкая, О.В. Кочкурова
РОЛЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ К ИНФОРМАЦИОННЫМ РИСКАМ И МАНИПУЛЯТИВНЫМ ВОЗДЕЙСТВИЯМ ОНЛАЙН 230

В.П. Кутняков
ИССЛЕДОВАНИЕ КРИТЕРИАЛЬНЫХ И УРОВНЕВЫХ ПОДХОДОВ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ....233

Г.В. Абилова
ФОРУМНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ГОСУДАРСТВ БРИКС+: К РАЗРАБОТКЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСНОВАНИЙ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ....238

Р.А. Гейзерская
ТРАНСФОРМАЦИЯ РОЛИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 241

Е.В. Намсинк
ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГОВ РАННЕГО ДЕТСТВА В УСЛОВИЯХ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 245

Л.В. Тимощенкова, К.С. Анумян
ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ РАЗГОВОРНОГО КЛУБА....248

Чжао Цяньси, В.А. Белов
ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОГО УРОВНЯ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ: НА ПРИМЕРЕ ФОРМУЛ ПРИВЕТСТВИЯ И ПРОЩАНИЯ....251

В.А. Филоненко
МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ИНТЕГРАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА 258

Чжао Имо
ГЕНЕРАТИВНЫЙ ИИ КАК ФАКТОР ЭМПАТИЙНОЙ КОММУНИКАЦИИ ВЫДАЮЩЕГОСЯ КИТАЙСКОГО ТРАДИЦИОННОГО КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ....264

Е.В. Воевода, Сюеин Хань
ИНТЕГРАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В СТУДЕНЧЕСКОЕ СООБЩЕСТВО ЗАРУБЕЖНОГО ВУЗА: ФИЛОСОФСКИЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ 268

Т.В. Склярова, Т.М. Калинина
СТРАТЕГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РОССИИ И ФИНЛЯНДИИ 272

Т.А. Сапата Руис, А.М. Сабитова
ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВЫХ БИБЛИОТЕЧНЫХ ПЛАТФОРМ В РАЗВИТИИ ЯЗЫКОВЫХ И РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 276

Сунь Тин
ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРАКТИКА ЗАБОТЫ О СЕБЕ: ЧТЕНИЕ, РЕФЛЕКСИЯ И СОПРОТИВЛЕНИЕ В ОПЫТЕ СИАНЬСКОГО НЕФТЯНОГО УНИВЕРСИТЕТА....280

Тянь Тинтин
ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ СОВМЕСТНОГО РОССИЙСКО-КИТАЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА....284

Н.В. Антонов
ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНОГО ТЕАТРА В СИСТЕМЕ СТОЛИЧНОГО ВОСПИТАНИЯ 287

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

И.Г. Казачук, Н.В. Глухих, И.А. Голованов
РУССКИЕ ПОСЛОВИЦЫ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМ ПОВЕЛИТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ С АФРИКАНСКИМИ СТУДЕНТАМИ....292

Л.Р. Абдуллина
ТОПОНИМИКА И ГЕОГРАФИЯ БРАКА: ПО МАТЕРИАЛАМ МУСУЛЬМАНСКИХ МЕТРИЧЕСКИХ КНИГ КОМАРОВСКОГО ПРИХОДА ТОБОЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ.....296

М.А. Кайгородова
ОПЫТ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-КОНСТРУКТИВИСТСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРИЧИННОСТИ В РОМАНАХ А. МЁРДОК.....299

Л.П. Ковальчук
МАРКЕТИНГОВЫЕ СТРАТЕГИИ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ.....303

Е.Н. Корзова
РАЗНОУРОВНЕВЫЕ НАРУШЕНИЯ ТЕМАТИЧЕСКОЙ СВЯЗНОСТИ КАК СРЕДСТВО УСИЛЕНИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА.....305

Л.А. Магомедова, Э.З. Сантуева, С.Х. Гасанова
ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ТЕКСТА В ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА.....308

М.В. Леонов, А.М. Каплуненко
БАЗАРОВ КАК «НОВЫЙ ЧЕЛОВЕК» В ПЕРЕВОДЕ: РЕЧЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГЕРОЯ В ВЕРСИЯХ ПЕРЕВОДЧИКОВ Ю. СКАЙЛЕРА, Р. ХЭРА, Н.П. И М. СЛЕЙТЕР.....312

Н.С. Лебедева, А.В. Зиньковская
МЕТАФОРИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ «ГЕРОЙ» И «ДРУГ» В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....316

О.Н. Соловьева
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ВЕЩЕСТВЕННЫХ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ТЕКСТАХ СМИ.....320

Тао Жань
«ЖЕНЩИНА – ТЕЛО – ЕДА»: «АНТИ-ТРОИЦА» В РАССКАЗЕ В. СОРОКИНА «НАСТЯ».....322

У Мэн
СРАВНИТЕЛЬНАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ РОССИИ И КИТАЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, ПРОБЛЕМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ.....325

Е.А. Морозкина, А.П. Щанькин
КВАНТИТАТИВНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЛИСЕМИИ ЛЕКСЕМЫ *INTEREST* В ОРИГИНАЛЕ И ПЕРЕВОДЕ РОМАНА Т. ДРАЙЗЕРА «ФИНАНСИСТ».....329

Ян Тинтин
ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ МЕТАТЕКСТОВЫХ КОНСТРУКЦИЙ *ЕСЛИ УГОДНО* И *ЕСЛИ ХОТИТЕ*.....332

Д.Н. Билалова
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КОНЦЕПТА «ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ» В ЯЗЫКЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НА МАТЕРИАЛЕ БАШКИРСКОГО, РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ.....335

Ю.В. Букина, Т.А. Ширяева
СТРАТЕГИИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕРСУАЗИВНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МОТИВАЦИОННОМ ДИСКУРСЕ TED TALKS.....338

И.С. Воронцова
ПОЛИКОДОВЫЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО КАЛАМБУРА В ИСПАНОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ.....342

Г.Г. Гилемьянова, И.Г. Закирова
СВАДЕБНАЯ ПЕСНЯ «ЯР-ЯР» В ЗАПИСИ Н. Ф. КАТАНОВА: КОМПОЗИЦИЯ И СЕМАНТИКА ХАМИЙСКОГО ВАРИАНТА.....346

М.А. Краснова
АССИМИЛЯТИВНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ СОГЛАСНЫХ В СОЧЕТАНИЯХ «ШУМНЫЙ + СОНОРНЫЙ + ШУМНЫЙ».....349

О.И. Рукавишникова
ТЕМАТИЧЕСКАЯ СТРАТИФИКАЦИЯ КРИПТОВАЛЮТНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ АНГЛИЙСКОГО, КИТАЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ.....352

Ю.Б. Цверкун
WOKE-КУЛЬТУРА В СРЕДНЕМ И ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ США (ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ).....355

И.И. Тихонова
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ РАЗЛИЧЕНИЯ «МАШИННОГО» И «ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО» АКАДЕМИЧЕСКОГО СТИЛЯ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ.....359

Е.А. Гуляева, Е.И. Давыдова, Ю.В. Клюкина
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИНТЕРНЕТ-РЕКЛАМЫ.....362

Т.Н. Малиновская
ОПЫТ ТЕКСТОДЕРИВАТОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ ОРИГИНАЛЬНОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ Э. ПАРНИ “DÉGUISEMENTS DE VÉNUS” И ТЕКСТОВ ЕГО ПЕРЕВОДОВ А.С. ПУШКИНА «ПРОЗЕРПИНА» И К.Н. БАТЮШКОВА «ПРЕВРАЩЕНИЕ ВЕНЕРЫ. ВАКХАНКА».....366

М.Ф. Масгутова
АКСИОЛОГИЗАЦИЯ МЕДИАОБРАЗА ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ В РЕГИОНАЛЬНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ.....368

А.М. Гасанов
ПЕРСПЕКТИВЫ В ОПТИМИЗАЦИИ ДВУСТОРОННИХ ОТНОШЕНИЙ: МЕДИАЦЕНТРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....370

Н.С. Котова, Г.С. Котов, В.В. Попко
АНАЛИЗ ГЕНЕЗИСА ДЕВИАНТНЫХ РЕЧЕВЫХ АКТОВ В ПОЛЕ ПУБЛИЧНОЙ АДМИНИСТРАЦИИ.....373

Ли Мэнья
КРИТИКА СУДЕБНО-ПРАВОВОЙ СИСТЕМЫ И ЮРИДИЧЕСКОГО ЯЗЫКА В РОМАНЕ «ВОСКРЕСЕНИЕ» Л.Н. ТОЛСТОГО.....377

Е.В. Муссауи-Ульянищева, Н.Г. Леванова, Д.А. Денисова
ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ И ДИСКУРСИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИИ-ГЕНЕРАЦИИ В НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ.....381

Синьлу Ян, Даньнин Чень
БИБЛИОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ГРАМОТНОСТИ В ОБЛАСТИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ (2016–2025 ГОДЫ).....385

А.И. Хлопова
ЦЕННОСТЬ «*РОДИНА*» У ЖИТЕЛЕЙ СЕВЕРО-КАВКАЗСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА.....392

В.Ю. Хартунг, А.Ю. Белецкая
СЕМАНТИКА И МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА ВОДЫ В СТИХОТВОРНОЙ И ПЕСЕННОЙ ЛИРИКЕ ЛЕОНАРДА КОЭНА.....395

Чжан Юйцзяо
ОБРАЗ ПЕТЕРБУРГА В ПРОЗЕ Н.В. ГОГОЛЯ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ РЕСУРС РУССКО-КИТАЙСКОГО ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО ВЗАИМОПОНИМАНИЯ.....398

Е.А. Гуляева, Е.И. Давыдова, Н.А. Камнева, Д.В. Налетова, А.А. Шиповская
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАТЕГОРИИ «ВРАЧ» В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТАХ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ЖАНРОВ.....400

Го Цзыхань, Ван Хуа
ПЕРЕВОД НА РУССКИЙ ЯЗЫК НАЗВАНИЙ ЖИВОТНЫХ В КИТАЙСКИХ ЮАНЬСКИХ НАПЕВАХ С ПОЗИЦИЙ ТЕОРИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ СБОРНИКА «ЮАНЬСКИЕ НАПЕВЫ»).....406

А.В. Корзун
РОЛЬ ПРИРОДНОГО ПРОСТРАНСТВА В ЭКОЛОГИИ ПЕРЕВОДА.....409

Лю Цяньнин
ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПУТЕШЕСТВИЙ И ПУТИ ЕЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ.....411

М.И. Мугидова, А.С. Исаева, Э.М. Алиева
ДИСКУРСИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ: СТРУКТУРНО-ЯЗЫКОВЫЕ И ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ.....414

А.С. Гафарова
ЗАГОЛОВКИ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ КАК СРЕДСТВО ПРИВЛЕЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ ЧИТАТЕЛЕЙ.....418

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Konkol M.M.
CLIP THINKING IN THE ERA OF GENERATIVE AI: PHASE TRANSITION AND PEDAGOGICAL RESPONSE IN HIGHER EDUCATION 5

Shved E.A., Bolotyuk L.A., Bolotyuk V.A.
COMPARATIVE ANALYSIS OF CURRENT WORK PROGRAMS IN MATHEMATICS AND THE PROJECT: RESULTS AND CONCLUSIONS.....9

Wang Yanshu
EXPLORING THE DIGITAL TRANSMISSION OF INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE WITHIN ART AND DESIGN PEDAGOGY AT THE UNIVERSITY LEVEL.....13

Grigorieva A.V., Belov V.F.
DISCIPLINARY CONVERGENCE AS A MEANS OF FOSTERING A CULTURE OF SAFE BEHAVIOR AMONG UNIVERSITY STUDENTS 16

Gridneva S.V.
CASE CONFERENCE AS AN ALTERNATIVE FORM OF THE TERM ASSESSMENT IN THE DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE" AT THE MEDICAL ACADEMY 19

Kartavtseva A.P., Grigorieva N.V., Zyabreva S.E.
CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION OF 9TH-10TH GRADE PUPILS IN KUZBASS AND DONBAS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AT GENERAL EDUCATION SCHOOLS 22

Krasovskaya N.A., Andreev V.N., Shchukina I.V.
INTEGRATED STUDY OF RUSSIAN LANGUAGE AND HISTORY IN SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF SRPSKA (BOSNIA AND HERZEGOVINA) 28

Kuznetsova G.N.
METHODOLOGY OF USING DIGITAL RESOURCES FOR KNOWLEDGE CONTROL IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN RUSSIAN UNIVERSITIES.....33

Li C.
INTEGRATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN CHINESE HIGHER EDUCATION: OPPORTUNITIES, RISKS AND PROSPECTS.....35

Lei Lisi
TEACHING METHODOLOGY FOR AUDIOVISUAL TRANSLATION OF SHORT VIDEOS INTO RUSSIAN: INTEGRATING THE 5W MODEL AND EMPATHETIC COMMUNICATION THEORY A CASE STUDY OF THE WEB SERIES ESCAPE FROM THE BRITISH MUSEUM.....38

Ma Rong, Tang Lili, Kuang Mingliang
VIRTUAL DEPARTMENT FOR CONTINUOUS PERSONNEL TRAINING IN THE FIELD OF PHYSICAL EDUCATION IN BORDER REGIONS: CONSTRUCTION LOGIC AND OPERATION MECHANISM (THE CASE OF XUAR) 43

Mu Songyan
ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A DRIVING FORCE FOR RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN CHINESE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: CURRENT CHALLENGES, PARADIGM RECONSTRUCTION, AND PRACTICAL PATHS 47

Neustroeva E.N.
PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE SPECIALISTS: VALUE ORIENTATIONS OF THE STUDENT YOUTH OF YAKUTIA IN THE CONTEXT OF THE CHINESE EXPERIENCE 51

Radevsky A.V., Petronyuk I.S.
DYNAMICS OF META-SUBJECT RESULTS OF GENERATION Z ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF CYBER-SOCIALIZATION IN THE CONDITIONS OF THE GENERAL EDUCATION PROCESS 54

Yan Huanhuan, Selkova A.V.
APPLICATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN RUSSIAN LANGUAGE LEARNING BY STUDENTS OF CHINESE-RUSSIAN JOINT EDUCATIONAL PROGRAMS 60

Sorokina E.A., Makarova E.A.
DISCURSIVE ASPECT OF THE FORMATION OF CIVIC IDENTITY OF SCHOOLCHILDREN 66

Fu Dongmei, Long Yuhong
ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A PROMPT-REFLECTIVE PARTNER: A MODEL FOR CULTIVATING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING 69

Yao Xiaoyi, Tsyrenova M.I.
RESEARCH OF MECHANISMS FOR ENSURING THE INTERNAL QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN RUSSIAN-CHINESE JOINT EDUCATIONAL INSTITUTIONS: THE EXPERIENCE OF A JOINT ENGINEERING INSTITUTE.....73

Abilova G.V.
INTEGRATION OF MEDICAL AND EDUCATIONAL TOURISM AS A MECHANISM OF "LIFE TRANSITION", EDUCATIONAL MOBILITY, AND HUMANITARIAN COOPERATION IN BRICS+ COUNTRIES 78

Guslyakova N.I.
DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL THINKING WITHIN THE CONTEXT OF EDUCATIONIONAL DIGITALIZATION 82

Davydova G.I., Dyakov S.I., Pichko N.S.
IDEOLOGICAL GUIDELINES OF FUTURE TEACHERS IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL ORIENTATION: DISCURSIVE ANALYSIS OF METAPHORS AND SEMANTIC CONSTRUCTS.....86

Zhu Xiangyu
A COMPARATIVE STUDY OF THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN CHINA AND RUSSIA FROM THE PERSPECTIVE OF LAWS AND REGULATIONS 92

Shushara T.V., Linnik E.P., Linnik I.I.
MODEL OF COMPREHENSIVE METHODOLOGICAL SUPPORT FOR FUTURE TEACHERS ON THE FORMATION OF CIVIC IDENTITY OF STUDENTS IN THE NEW REGIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION.....95

Asilyan L.V.
PEDAGOGICAL PREVENTION OF LEGAL NIHILISM AMONG CADETS OF THE NAVAL UNIVERSITY 99

Nekrasova I.E.
FEATURES OF LEGAL EDUCATION OF CADETS AT THE MARITIME UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION.....101

Sizov Yu.N., Tomilina S.N.
A PROFESSIONALLY ORIENTED EDUCATIONAL PROCESS AT A MARITIME UNIVERSITY AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES IN CADETS.....105

Tomilin A.N.
ON THE QUESTION OF SELF-DIAGNOSTICS OF PATRIOTIC QUALITIES OF MODERN STUDENTS 109

Tomilin A.N., Heckert N.E.
ON PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS OF MARITIME UNIVERSITY BASED ON DOMESTIC SPORTS VALUES.....112

Tomilina S.N.
A STRATEGY BASED ON THE HERITAGE OF THE COUNTRY'S AND THE RUSSIAN PEOPLE'S HEROIC PAST.....116

Tuktarov R.R.
WAYS TO IMPROVE MARITIME EDUCATION IN RUSSIA.....119

Heckert E.V., Ananchenkova P.I.
DYSFUNCTION OF PROFESSIONAL EDUCATION AND DEVELOPMENT OF CORPORATE PEDAGOGY 122

Yablonskaya L.V.
TEMPORAL COMPETENCE AS AN INDICATOR OF THE QUALITY OF EDUCATION OF CADETS OF THE MARITIME INDUSTRY.....126

Dong Fuyi
AESTHETIC AND EDUCATIONAL VALUE AND WAYS OF PRESERVING THE COSTUME CULTURE OF XINJIANG ETHNIC MINORITIES IN THE CONTEXT OF SILK ROAD CULTURE.....131

Kulichenko Yu.N., Eltanskaya E.A.
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS MAJORING IN TOURISM.....134

Weber D.A., Kleimenova M.N., Melnikova Yu.A.
METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE IMPLEMENTATION OF MILITARY-PATRIOTIC PROJECTS IN THE EDUCATION SYSTEM OF THE RUSSIAN FEDERATION ON THE EXAMPLE OF THE ALTAI TERRITORY.....137

Kozina O.V., Merkulova E.N.
PROFESSIONAL READINESS OF PROSPECTIVE ENGLISH TEACHERS AS AN INDICATOR OF CONTINUITY IN TRAINING 141

Meng Lingcong
DIGITAL TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION IN CHINA: PRACTICAL PROBLEMS, CRITICAL FIELDS, AND IMPLEMENTATION PATHWAYS 146

Nikulnikov A.N.
CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING THE "EAGLETS OF RUSSIA" PROGRAM.....149

Polupanenko E.G., Zinchenko V.O., Ponomaryova I.M.
DEVELOPING THE SCIENTIFIC LITERACY OF 8TH AND 9TH GRADE STUDENTS THROUGH SOLVING CONTEXTUAL CHEMISTRY PROBLEMS WITH INDUSTRIAL AND ENVIRONMENTAL CONTENT 152

Boronenko T.A., Fedotova V.S.
INSTRUCTIONAL DESIGN TECHNOLOGY FOR ONLINE COURSES FOR GENERATION Z AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ECOSYSTEM 156

Ji Maoyue
VALUE-ORIENTED EDUCATIONAL WORK IN UNIVERSITIES OF CHINA UNDER CONDITIONS OF DIGITALIZATION: PEDAGOGICAL CONTRADICTIONS AND MECHANISMS OF SYSTEMIC ADAPTATION 162

Epshtein O.V., Stepanova A.V.
SKILL OF WORKING WITH LEXICOGRAPHICAL SOURCES AS AN ESSENTIAL COMPONENT OF THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE COMPETENCE OF A SCHOOLCHILD 165

Baukova M.A., Zhang Liwen
DIAGNOSING THE ADAPTIVE NEEDS OF CHINESE STUDENTS IN A RUSSIAN UNIVERSITY AS A FOUNDATION FOR DESIGNING A PEDAGOGICAL SUPPORT MODEL....169

Volkova N.A.
MODELING INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS BASED ON A COMPREHENSIVE ANALYSIS OF THEIR DEVELOPMENT....172

Grebennikova V.M., Grebennikov O.V.
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE TRAINING OF ADDITIONAL EDUCATION TEACHERS FOR THE FORMATION OF CIVIC IDENTITY IN CHILDREN AND ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF ADVANCED TRAINING COURSES....176

Ismailova N.P., Tsarainova A.M.
GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE: PROSPECTS OF APPLICATION IN LEGAL EDUCATION....180

Musayeva Z.I., Shabanova D.S., Shabanova Sh.G.
FORMATION OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE AMONG FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE....184

Pakhomova N.V., Tsentserya S.V.
FORMATION OF CIVIC SELF-CONSCIOUSNESS OF UNIVERSITY STUDENTS BY UPDATING THEIR MORAL GUIDELINES 188

Romanenko N.M., Kevin Fabrice Yhombi
MODELING THE PROCESS OF ADAPTATION OF AFRICAN STUDENTS TO THE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT OF A RUSSIAN UNIVERSITY 191

Shabanova D.S., Shabanova Sh.G., Murzayeva D.M.
THE USE OF INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A MODERN UNIVERSITY 196

Borovkov S.E.
FORMING THE READINESS OF MARINE UNIVERSITY STUDENTS TO COUNTER SEA PIRATES AS AN ACTUAL PEDAGOGICAL PROBLEM 200

Banko P.V., Kasimova N.S.
TECHNOLOGY FOR ASSESSING THE EFFECTIVENESS OF IMPLEMENTING THE MODEL OF THE PEDAGOGICAL PROCESS STRATEGY....203

Kuznetsova Yu.S., Kuzmenko T.A.
SYNERGETIC APPROACH TO TEACHING HISTORY TO MARINE COLLEGE STUDENTS: THE INFLUENCE OF CRITICAL THINKING ON DECISION-MAKING....207

Mazanko E.V., Zelenkov G.A.
DIGITAL SOLUTIONS FOR STUDYING MATHEMATICS AT A MARITIME UNIVERSITY....211

Evdokimova N.N., Rudina T.V., Arkhipova N.A.
A PROBLEM-BASED APPROACH TO TEACHING MATHEMATICS TO STUDENTS OF A RAILWAY UNIVERSITY IN THE FORMATION OF GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCIES 214

Barakhsanova E.A., Bugaeva A.P.
PATRIOTISM AS A FUNDAMENTAL VALUE IN THE MORAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN: THE POTENTIAL OF HISTORICAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL....219

Dong Yao
FEATURES OF THE CONTENT OF COGNITIVE COMMUNICATION WITH PEERS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN RUSSIA AND CHINA....223

Kokhichko A.N.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR INCREASING MOTIVATION OF STUDENTS' RESEARCH ACTIVITY IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC INTERACTION 226

Troitskaya T.S., Kochkurova O.V.
THE ROLE OF FAMILY IN DEVELOPMENT OF PERSONALITY RESILIENCE TO ONLINE INFORMATION RISKS AND MANIPULATIVE INFLUENCES....230

Kutnyakov V.P.
RESEARCH OF CRITERIA AND LEVEL SOCIAL MATURITY OF UNIVERSITY STUDENTS....233

Abilova G.V.
FORUM-BASED EDUCATIONAL ACTIVITY IN BRICS+ INTERNATIONAL COOPERATION: TOWARD A CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR PRACTICE-ORIENTED LEARNING....238

Geyzerskaya R.A.
TRANSFORMATION OF THE TEACHER'S ROLE IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION....241

Namsink E.V.
TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING PROFESSIONALISM OF EARLY CHILDHOOD EDUCATORS IN THE CONTEXT OF NON-FORMAL EDUCATION....245

Timoshchenkova L.V., Anumyan K.S.
TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: METHODS OF ORGANIZING A CONVERSATION CLUB 248

Zhao Qianxi, Belov V.A.
TEACHING CHINESE ENTRY-LEVEL STUDENTS SPEECH ETIQUETTE IN RUSSIAN-LANGUAGE COMMUNICATION: USING GREETING AND FAREWELL FORMULAS AS AN EXAMPLE 251

Filonenko V.A.
METHODOLOGICAL MODEL OF FORMING THE FOREIGN-LANGUAGE COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE INTEGRAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MARITIME UNIVERSITY....258

Zhao Yimo
GENERATIVE AI AS A FACTOR OF EMPATHIC COMMUNICATION OF OUTSTANDING CHINESE TRADITIONAL CULTURAL HERITAGE 264

Voevoda E.V., Han Xueying
INTEGRATION OF INTERNATIONAL STUDENTS INTO THE STUDENT COMMUNITY OF A FOREIGN UNIVERSITY: PHILOSOPHICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS 268

Sklyarova T.V., Kalinina T.M.
STRATEGIES FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN RUSSIA AND FINLAND....272

Zapata Ruiz T.A., Sabitova A.M.
THE DIDACTIC POTENTIAL OF DIGITAL LIBRARY PLATFORMS IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' LANGUAGE AND SPEECH COMPETENCES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING 276

Sun Ting
LITERARY EDUCATION AS A PRACTICE OF CARE OF THE SELF: READING, REFLECTION AND RESISTANCE IN THE EXPERIENCE OF XI'AN SHIYOU UNIVERSITY 280

Tian Tingting
STRATEGIES FOR APPLYING CBI THEORY IN RUSSIAN LANGUAGE TEACHING WITHIN THE FRAMEWORK OF CHINA-RUSSIA JOINT PROJECTS 284

Antonov N.V.
THE POTENTIAL OF SCHOOL THEATER IN MOSCOW EDUCATIONAL SYSTEM 287

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Kazachuk I.G., Gluhih N.V., Golovanov I.A.
RUSSIAN PROVERBS AS LINGUODIDACTIC MATERIAL FOR STUDYING IMPERATIVE MOOD FORMS WITH AFRICAN STUDENTS....292

Abdullina L.R.
TOPONYMY AND THE GEOGRAPHY OF MARRIAGE: BASED ON MUSLIM PARISH REGISTERS OF THE KOMAROVSKY PARISH TOBOLSK GOVERNORATE 296

Kaigorodova M.A.
AN EXISTENTIAL CONSTRUCTIVIST INTERPRETATION OF CAUSALITY IN THE NOVELS OF I. MURDOCH....299

Kovalchuk L.P.
MARKETING STRATEGIES IN UNIVERSITY MEDIADISCOURSE....303

Korzova E.N.
THE VARIOUS-LEVEL DISRUPTIONS OF THEMATIC COHESION AS A MEANS OF ENHANCING THE EXPRESSIVENESS OF THE ENGLISH-LANGUAGE FICTION TEXT....305

Magomedova L.A., Santueva E.Z., Gasanova S.Kh.
THE LINGUOSTYLISTIC DIMENSION OF THE TEXT IN THE HISTORICAL-CULTURAL CONTEXT OF SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL DISCOURSE 308

Leonov M.V., Kaplunenko A.M.
BAZAROV AS A 'NEW MAN' IN TRANSLATION: SPEECH CHARACTERIZATION OF THE HERO IN VERSIONS BY SCHUYLER, HARE AND THE SLATERS....312

Lebedeva N.S., Zinkovskaya A.V.
METAPHORICAL CONCEPTS OF «HERO» AND «FRIEND» IN CHILDREN'S LITERATURE....316

Soloveva O.N.
FUNCTIONING OF REAL NOUNS IN MEDIA TEXTS....320

Tao Ran
«WOMAN – BODY – FOOD»: THE «ANTI-TRINITY» IN V. SOROKIN'S SHORT STORY «NASTYA»....322

Wu Meng
COMPARATIVE LEXICOGRAPHY OF RUSSIA AND CHINA: CONTEMPORARY RESEARCH, PROBLEMS AND DIRECTIONS OF DEVELOPMENT....325

Morozkina E.A., Shchankin A.P.
QUANTITATIVE STUDY OF THE POLYSEMY OF THE LEXEME INTEREST IN THE ORIGINAL AND RUSSIAN TRANSLATION OF THEODORE DREISER'S NOVEL THE FINANCIER....329

Yang Tingting
FEATURES OF THE USE OF METATEXTUAL CONSTRUCTIONS ESLI UGODNO AND ESLI KHOTITE....332

Bilalova D.N.
FUNCTIONING OF THE CONCEPT "ARTIFICIAL INTELLIGENCE" IN THE LANGUAGE OF MASS MEDIA: A COMPARATIVE ANALYSIS BASED ON THE BASHKIR, RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES....335

Bukina Yu.V., Shiryaeva T.A.
SELF-PRESENTATION STRATEGIES AS A MEANS OF PERSUASION IN THE ENGLISH-LANGUAGE MOTIVATIONAL DISCOURSE OF TED TALKS....338

Vorontsova I.S.
POLYCODED PRECEDENT PHENOMENA AS A MEANS FOR CREATING SEMANTIC PUNS IN THE SPANISH MEDIA DISCOURSE....342

Gilemyanova G.G., Zakirova I.G.
THE WEDDING SONG "YAR-YAR" RECORDED BY N.F. KATANOV: COMPOSITION AND SEMANTICS OF THE KHAMIAN VERSION....346

Krasnova M.A.
ASSIMILATIVE CHANGES OF CONSONANTS IN THE COMBINATIONS "OBSTRUENT + SONORANT + OBSTRUENT"....349

Rukavishnikova O.I.
THEMATIC STRATIFICATION OF CRYPTOCURRENCY TERMINOLOGY IN ENGLISH, CHINESE AND RUSSIAN LANGUAGES....352

Tsverkun Yu.B.
WOKE CULTURE IN THE US SECONDARY AND HIGHER EDUCATION (TERMINOLOGICAL ASPECT)....355

Tikhonova I.I.
LINGUISTIC MARKERS OF DISTINCTION BETWEEN "MACHINE" AND "HUMAN" ACADEMIC STYLE IN RUSSIAN-LANGUAGE SCIENTIFIC TEXTS....359

Gulyaeva E.A., Davydova E.I., Klyukina Yu.V.
LINGUISTIC FEATURES OF REGIONAL INTERNET ADVERTISING....362

Malinovskaia T.N.
THE EXPERIENCE OF TEXT-BASED RESEARCH BASED ON THE MATERIAL OF THE ORIGINAL POETIC WORK BY E. PARNY "DÉGUISEMENTS DE VÉNUS" AND THE TEXTS OF ITS TRANSLATIONS BY A.S. PUSHKIN "PROSERPINE" AND K.N. BATYUSHKOV "THE TRANSFORMATION OF VENUS. THE BACCHANTE"....366

Masgutova M.F.
AXIOLOGIZATION OF THE MEDIA IMAGE OF CHELYABINSK REGION IN REGIONAL MEDIADISCOURSE....368

Gasanov A.M.
PROSPECTS FOR THE OPTIMIZATION OF BILATERAL RELATIONS: THE MEDIA-CENTRIC ASPECT....370

Kotova N.S., Kotov G.S., Popko V.V.
A PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF THE GENESIS OF DEVIANT SPEECH ACTS IN PUBLIC ADMINISTRATION....373

Li Mengya
CRITICISM OF THE JUDICIAL SYSTEM AND LEGAL DISCOURSE IN THE NOVEL "RESURRECTION" BY L.N. TOLSTOY....377

Mussaui-Ulianishcheva E.V., Levanova N.G., Denisova D.A.
LEXICAL-SYNTACTIC AND DISCOURSE FEATURES OF AI-GENERATED SCIENTIFIC TEXTS....381

Xinlu Yang, Danning Chen
BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF SCIENTIFIC PUBLICATIONS ON THE STUDY OF LITERACY IN THE FIELD OF FEEDBACK (2016-2025)....385

Khlopova A.I.
THE VALUE OF "HOMELAND" AMONG RESIDENTS OF THE NORTH CAUCASUS FEDERAL DISTRICT....392

Hartung V.Yu., Beletskaya A.Yu.
SEMANTICS AND MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE ARTISTIC IMAGE OF WATER IN LEONARD COHEN'S POETRY AND SONG LYRICS....395

Zhang Yujiao
THE IMAGE OF SAINT PETERSBURG IN THE PROSE OF N.V. GOGOL AS A LINGUOCULTURAL RESOURCE OF RUSSIAN-CHINESE CIVILIZATIONAL MUTUAL UNDERSTANDING....398

Gulyaeva E.A., Davydova E.I., Kamneva N.A., Naletova D.V., Shipovskaya A.A.
REPRESENTATION OF THE CATEGORY "DOCTOR" IN RUSSIAN-LANGUAGE PRECEDENT TEXTS OF HUMOROUS GENRES....400

Guo Zihan, Wang Hua
TRANSLATION OF ANIMAL NAMES IN CHINESE YUAN QU INTO RUSSIAN FROM THE PERSPECTIVE OF FUNCTIONAL EQUIVALENCE THEORY (BASED ON THE COLLECTION "YUAN QU")....406

Korzun A.V.
THE IMPORTANCE OF NATURAL SPACE IN TRANSLATION ECOLOGY....409

Liu Qianning
THE PROBLEM OF DEFINING RUSSIAN TRAVEL LITERATURE AND THE PATHS TO ITS THEORETICAL RECONSTRUCTION....411

Mugidova M.I., Isaeva A.S., Alieva E.M.
DISCURSIVE CHARACTERISTICS OF THE PUBLICISTIC STYLE: STRUCTURAL-LINGUISTIC AND PRAGMATIC FEATURES....414

Gafarova A.S.
HEADLINES OF GERMAN-LANGUAGE MEDIA TEXTS AS A MEANS OF ATTRACTING READERS' ATTENTION....418

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