

Научно-методический журнал

Гуманитарные науки и образование

16+

ТОМ 17, № 2 2026

ISSN 2079-3499

Scientific and methodological journal

**Gumanitarnye nauki
i obrazovanie**

**The Humanities
and Education**

Vol. 17, no. 2. 2026

Научно-методический
журнал

Том 17, № 2. 2026
(апрель – май)

(Сквозной номер выпуска – 66)

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:

ФГБОУ ВО «Мордовский
государственный
педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева»

Издается с января
2010 года

Выходит
1 раз в квартал

Фактический адрес:

430007, Республика
Мордовия, г. Саранск,
ул. Студенческая, 13б,
каб. 325

Телефоны:

(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-93-09

Факс:

(834-2) 33-92-67

E-mail:

gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Сайт:

<http://www.mordgpi.ru>
he.mordgpi.ru

Подписной индекс
в каталоге «Почта России»
ПР 718

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- Т. И. Шукшина** (главный редактор) – доктор педагогических наук, профессор
Л. П. Водясова (зам. главного редактора) – доктор филологических наук, профессор
И. Б. Буянова (отв. секретарь) – кандидат педагогических наук, доцент

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

- А. З. Абдуллаев** – доктор философских наук, профессор (Азербайджан, Баку)
Е. А. Александрова – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саратов)
Н. М. Арсентьев – доктор исторических наук, профессор (Россия, Саранск)
Е. В. Бережнова – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)
М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)
Е. С. Гриценко – доктор филологических наук, профессор (Россия, Нижний Новгород)
А. В. Мартыненко – доктор исторических наук, профессор (Россия, Саранск)
В. И. Меньковский – доктор исторических наук, профессор (Республика Беларусь, Минск)
Т. Д. Надькин – доктор исторических наук, доцент (Россия, Саранск)
И. С. Насипов – доктор филологических наук, профессор (Россия, Уфа)
О. Е. Осовский – доктор филологических наук, профессор (Россия, Саранск)
В. И. Рогачев – доктор филологических наук, доцент (Россия, Саранск)
В. В. Рубцов – доктор психологических наук, профессор (Россия, Москва)
И. Д. Рудинский – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Калининград)
Н. В. Рябова – доктор педагогических наук, доцент (Россия, Саранск)
С. В. Сергеева – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Пенза)
А. В. Торхова – доктор педагогических наук, профессор (Республика Беларусь, Минск)
А. В. Фахрутдинова – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Казань)
М. А. Якунчев – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саранск)

Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук

Scientific and
methodological
journal

Vol. 17, no. 2. 2026
(april – may)

(Continuous issue – 66)

JOURNAL FOUNDER:
FSBEIHE “Mordovian State
Pedagogical University named
after M. E. Evseviev”

Has been published
since January 2010

Quarterly issued

Actual address:
Room 325, 136
Studencheskaya Street,
the city of Saransk,
The Republic of Mordovia,
430007

Telephone numbers:

(834-2) 33-92-54

(834-2) 33-93-09

Fax number:

(834-2) 33-92-67

E-mail address:

gumanitamie.nauki@yandex.ru

Website:

<http://www.mordgpi.ru>
he.mordgpi.ru

**Subscription index
in the catalogue**

“Russian Post”

PR 718

EDITORIAL COUNCIL

- T. I. Shukshina** (editor-in-chief) – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
L. P. Vodyasova (editor-in-chief assistant) – Doctor of Philological Sciences, Professor
I. B. Buyanova (executive secretary) – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

EDITORIAL COUNCIL MEMBERS

- A. Z. Abdullaev** – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Azerbaijan, Baku)
E. A. Alexandrova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Saratov)
N. M. Arsentiev – Doctor of Historical Sciences, Professor (Russia, Saransk)
E. V. Berezhnova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Moscow)
M. V. Boguslavskiy – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Moscow)
E. S. Gritsenko – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Nizhny Novgorod)
A. V. Martynenko – Doctor of Historical Sciences, Professor (Russia, Saransk)
V. I. Menkouski – Doctor of Historical Sciences, Professor (Belarus, Minsk)
T. D. Nadkin – Doctor of Historical Sciences, Docent (Russia, Saransk)
I. S. Nasipov – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Ufa)
O. E. Osovski – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Saransk)
V. I. Rogachev – Doctor of Philological Sciences, Docent (Russia, Saransk)
V. V. Rubtsov – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Russia, Moscow)
I. D. Rudinsky – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Kaliningrad)
N. V. Ryabova – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent (Russia, Saransk)
S. V. Sergeeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Penza)
A. V. Torhova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Belarus, Minsk)
A. V. Fahrutdinova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Kazan)
M. A. Yakunchev – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

The Journal is included by HCC of the Ministry of Education and Science of the RF in the list of the leading peer-reviewed scientific journals and publications, which should issue the main scientific results of the candidate's and doctoral theses

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

И. Б. Буянова, К. Н. Игушкина

Практико-ориентированная подготовка будущих педагогов к формированию социальной ответственности у подростков..... 7

Э. Ю. Заблоцки

Коммуникативный стиль мышления в исследованиях зарубежных ученых..... 13

А. С. Каратаев

Формирование профессиональных ценностей студентов-дирижёров в процессе хоровых занятий (на примере мастер-класса)..... 19

И. К. Корякова, Д. А. Гунин

Содержательные и методологические аспекты изучения истории международных отношений XX века в системе высшего образования Российской Федерации..... 23

Т. И. Куликова

Модель организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в классах психолого-педагогической направленности..... 28

Ли Сюэяо

Теоретико-методологическая система формирования критического мышления студентов вуза в условиях цифровой трансформации..... 34

Н. В. Матюшина, О. И. Короленко

Лингвокультурные особенности регионов России в преподавании РКИ: Москва и Санкт-Петербург.. 39

В. В. Мирошкин

Проект «Рубашки Памяти» как образовательно-мемориальная модель формирования исторической памяти обучающихся..... 47

М. К. Мусафиров, С. Л. Подковальников, В. В. Пахарь

Современные подходы к использованию информационно-коммуникационных технологий в обучении физической культуре сельских школьников через дополнительное образование..... 53

А. С. Павлова

Современные средства оценивания результатов обучения как часть профессиональной подготовки студентов педагогического вуза..... 57

Ю. Н. Соколова

Мультимедийные технологии как фактор активизации ассоциативного воображения у младших школьников на уроках музыки..... 61

Н. Л. Стеняшина, М. В. Шорина

Использование методики театрального искусства для реализации творческого потенциала студентов с ограниченными возможностями здоровья..... 67

Чжу Юйцзинь

Использование систем искусственного интеллекта как инструмента реализации визуальных методов обучения в процессе адаптации иностранных студентов..... 73

Е. Шагардинова

Методика оценивания универсальной компетенции курсантов неязыковых специальностей в ходе рубежного контроля по дисциплине «Иностранный язык»..... 80

Т. И. Шукшина, Ж. А. Каско

Научно-методическое сопровождение устранения дидактических затруднений молодых учителей.. 86

О. А. Яскина

Матрица цифровых познавательных задач как инструмент проектирования образовательных траекторий при обучении биологии..... 92

ИСТОРИЯ

А. И. Белкин, С. Н. Конторович, Ж. В. Чашина

Организация всеобщего военного обучения в мордовском крае в 1919 году и создание милиционно-территориальных частей Красной Армии..... 98

Н. С. Волкович

Трансформация традиционной женской свадьбы чувашей..... 107

Д. Е. Захарова

Развитие общественно-политической деятельности молодежи России в период 2000–2020 гг..... 113

А. В. Мартыненко, Е. З. Грачева

Роль армянского купечества в русско-иранских торговых отношениях XIX – начала XX в..... 120

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Д. В. Александрова

Копипаста как жанр интернет-фольклора..... 125

Е. Н. Галичкина, А. В. Сахарова

Лингвистические особенности формирования личного бренда преподавателя английского языка в интернет-дискурсе..... 130

Е. А. Давыдова, Н. И. Соколова

Потенциал экономических терминов для передачи экспрессивности в англоязычном публицистическом тексте..... 136

И. И. Каштанова, Н. С. Сергеева

Специфика функционирования экспрессивных синтаксических конструкций в англоязычном медиадискурсе..... 144

Т. Г. Рабенко, С. И. Глазунова

Жанр корпоративного сайта в контексте его лингвокультурной обусловленности (на материале корпоративных сайтов адвокатских организаций)..... 151

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ

Т. И. Шукина, И. Б. Буянова, Е. А. Александрова

Профессиональная навигация в меняющемся мире: V Всероссийская научно-практическая конференция – Чистяковские чтения «Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени», посвященная Году единства народов России..... 160

CONTENTS

PEDAGOGY

I. B. Buyanova, K. N. Igushkina Practice-oriented training of future teachers to develop social responsibility in adolescents.....	7
E. Yu. Zablotski The communicative style of thinking in the research of foreign scientists.....	13
A. S. Karataev Formation of professional values of student conductors in the process of choral training (based on a master class).....	19
I. K. Koryakova, D. A. Gunin The substantive and methodological aspects of studying the history of 20th-century international relations in the higher education system of the Russian Federation.....	23
T. I. Kulikova Model of organizing psychological and pedagogical support for the professional self-determination of students in classes of psychological and pedagogical orientation.....	28
Li Xueyao Theoretical-methodological system for the formation of critical thinking in university students in the context of digital transformation.....	34
N. V. Matyushina, O. I. Korolenko Linguistic and cultural features of Russian regions in teaching Russian as a foreign language: Moscow and St. Petersburg.....	39
V. V. Miroshkin The “Shirts of Memory” project as an educational and memorial model for forming historical memory in students.....	47
M. K. Musafirov, S. L. Podkovalnikov, V. V. Pakhar Modern approaches to the use of information and communication technologies in teaching physical culture to rural schoolchildren through additional education.....	53
A. S. Pavlova Modern assessment tools as part of the professional training of pedagogical university students.....	57
Yu. N. Sokolova Multimedia technologies as a factor in activating associative imagination in primary school students in music lessons.....	61
N. L. Stenyashina, M. V. Shorina Using methods of theatrical art to realize the creative potential of students with disabilities.....	67
Zhu Yujin The Use of Artificial Intelligence Systems as a Tool for Implementing Visual Teaching Methods in the Adaptation Process of International Students.....	73
E. Shagardinova Methodology for assessing the universal competence of cadets of non-language fields of specialization during mid-term assessment in the subject “Foreign Language”.....	80
T. I. Shukshina, Zh. A. Kasko Scientific and methodological support for eliminating didactic difficulties of young teachers.....	86
O. A. Yaskina Matrix of digital cognitive tasks as a tool for designing educational trajectories in biology teaching.....	92

HISTORY

A. I. Belkin, S. N. Kontorovich, Zh. V. Chashina

The organization of universal military training in the Mordovian region in 1919 and the creation of militia-territorial units of the Red Army..... 98

N. S. Volkovich

Transformation of the traditional Chuvash women's wedding..... 107

D. E. Zakharova

The development of youth socio-political action in Russia in the period of 2000–2020..... 113

A. V. Martynenko, E. Z. Gracheva

The role of Armenian merchants in Russian-Iranian trade relations in the 19th – early 20th century..... 120

LINGUISTICS

D. V. Alexandrova

Copy-pasta as a genre of Internet folklore..... 125

E. N. Galichkina, A. V. Sakharova

Linguistic features of personal branding among English language teachers in Internet discourse..... 130

E. A. Davydova, N. I. Sokolova

The potential of economic terms to convey expressiveness in an English-language journalistic text..... 136

I. I. Kashtanova, N. S. Sergeeva

The specifics of the functioning of syntactical expressive constructions in English media discourse..... 144

T. G. Rabenko, S. I. Glazunova

The genre of corporate website in the context of its linguistic and cultural conditionality (based on the material of corporate websites of law firms)..... 151

REVIEWS, INFORMATION, OPINIONS

T. I. Shukshina, I. B. Buyanova, E. A. Aleksandrova

5th All-Russian scientific and practical conference – Chistyakova Readings “Professional Orientation and Professional Self-Determination of Students: Challenges of the Time”, dedicated to the Year of Unity of the Peoples of Russia..... 160

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378(045)

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_07

Практико-ориентированная подготовка будущих педагогов к формированию социальной ответственности у подростков

Ирина Борисовна Буянова^{1*}, Кристина Николаевна Игушкина²

^{1,2}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

¹ibbuyanova@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-4189-6160>

²igushkina_mdm219_mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-3841-2454>

Аннотация. В статье авторы поднимают вопрос о практико-ориентированной подготовке будущих педагогов к формированию социальной ответственности у подростков. Целью исследования является определение педагогических условий, обеспечивающих эффективную подготовку будущих педагогов к формированию социальной ответственности у подростков. В работе раскрыта сущность практико-ориентированной подготовки будущих педагогов к формированию социальной ответственности у подростков, а также выделены компоненты и показатели данного вида готовности будущего педагога. Авторами представлены задания по дисциплинам «Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)» и «Основы вожатской деятельности», которые способствуют успешной подготовке будущих педагогов к формированию социальной ответственности у подростков; приводится соответствующее содержательное наполнение ряда практик; предложено содержание дополнительной общеобразовательной программы «Формирование социальной ответственности подростков», реализация которой является одним из условий практико-ориентированной подготовки будущих педагогов к формированию социальной ответственности у подростков. Результаты диагностики готовности будущих педагогов к формированию социальной ответственности у подростков свидетельствуют, что разработанный комплекс практико-ориентированных заданий, а также реализация дополнительной общеобразовательной программы «Формирование социальной ответственности подростков» обеспечивают эффективную подготовку будущих педагогов к формированию социальной ответственности.

Ключевые слова: практико-ориентированная подготовка, будущий педагог, социальная ответственность, формирование социальной ответственности у подростков, практико-ориентированные задания

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Разработка научно-методического обеспечения подготовки педагога к формированию социальной ответственности у подростков».

Для цитирования: Буянова И. Б., Игушкина К. Н. Практико-ориентированная подготовка будущих педагогов к формированию социальной ответственности у подростков // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 2 (66). С. 07–12. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_07.

PEDAGOGY

Original article

Practice-oriented training of future teachers to develop social responsibility in adolescents

Irina B. Buyanova^{1*}, Kristina N. Igushkina²

^{1,2}Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

¹ibbuyanova@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-4189-6160>

²igushkina_mdm219_mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-3841-2454>

Abstract. In the article the authors raise the issue of practice-oriented training of future teachers in the formation of social responsibility in adolescents. The purpose of the study is to identify the pedagogical conditions that ensure effective training of future teachers in the formation of social responsibility in adolescents. The article reveals the essence of practice-oriented training of future teachers in the formation of social responsibility in adolescents and identifies the components and indicators of this type of readiness in future teachers. The authors

present assignments in the disciplines “Technology and Organization of Educational Practices (Classroom Management)” and “Fundamentals of Leadership Activities”, which contribute to the successful preparation of future teachers for the formation of social responsibility in adolescents. The authors provide a corresponding content for a number of practices and propose the content of an additional general education program “Formation of Social Responsibility in Adolescents”, which is one of the conditions for the practice-oriented preparation of future teachers for the formation of social responsibility in adolescents. The results of the diagnostics of future teachers’ readiness to form social responsibility in adolescents indicate that the developed set of practice-oriented tasks, as well as the implementation of the additional general education program “Formation of Social Responsibility in Adolescents”, provide effective training for future teachers in the formation of social responsibility.

Keywords: practice-oriented training, future teacher, social responsibility, formation of social responsibility in adolescents, practice-oriented tasks

Acknowledgements: the research was carried out within the framework of a grant to conduct research in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev and Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev) on the topic “Development of scientific and methodological support for teacher training in the formation of social responsibility in adolescents”.

For citation: Buyanova I. B., Igushkina K. N. Practice-oriented training of future teachers to develop social responsibility in adolescents. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and education. 2026; 17(2-66):07-12. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_07.

Введение

Одной из приоритетных целей развития Российской Федерации, обозначенных президентом в Указе «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», выступает создание условий для развития социальной ответственной личности. Задача по формированию социально ответственной личности первоначально лежит на педагогах образовательных организаций, т. к. школа является основным институтом воспитания подрастающего поколения. Данный факт также отражен в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» и ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

В этой связи становится актуальной проблема подготовки педагогов к формированию социальной ответственности у подростков. Будущий учитель в период освоения образовательной программы должен овладеть способами и приемами формирования социальной ответственности и технологиями организации воспитательного процесса, направленного на формирование социальной ответственности.

Вышесказанное указывает на необходимость изучения вопроса практико-ориентированной подготовки будущих педагогов к формированию социальной ответственности у подростков.

Обзор литературы

В современной научно-педагогической литературе наблюдается повышенный интерес к вопросу практико-ориентированной подготовки будущих специалистов в области образования. Исследователи уделяют пристальное внимание данной проблеме, всесторонне изучая и анализируя ее аспекты, что подчеркивает растущую актуальность этой темы для развития системы педагогического образования.

В своих исследованиях И. А. Неясова,

С. Н. Горшенина, Л. А. Серикова в качестве средства практико-ориентированной подготовки будущих педагогов рассматривают профессиональные пробы [1]. Л. В. Байбородова представляет типичные практические задачи, которые способствуют осуществлению практико-ориентированного подхода [2]. Т. И. Шукшина, Ж. А. Каско, Д. В. Рыжов [3], Н. В. Бужинская, Д. М. Гребнева, Е. А. Кокшарова [4] описали возможности цифровой образовательной среды в практико-ориентированной подготовке будущих педагогов. Практико-ориентированная подготовка будущих педагогов к реализации воспитательных технологий исследована С. Н. Горшениной, И. Б. Буяновой, И. А. Неясовой, Л. А. Сериковой [5]. Особенности реализации практико-ориентированного подхода к подготовке будущего педагога при изучении педагогических дисциплин средствами проектной деятельности стали предметом анализа И. И. Ушатиковой [6].

По мнению И. Ю. Тархановой, организация практико-ориентированной подготовки студентов представляет собой приведение процесса обучения в определенную структуру, включающую:

обучение, построенное на основе деятельностного подхода, где теория сразу применяется в контексте будущей профессии;

привлечение работодателей для ведения части курсов и модулей;

интеграцию теоретических знаний, полученных в вузе, с практическими навыками, приобретенными на практике;

совместную оценку вузом и работодателями результатов обучения выпускников [7].

Приведенный анализ литературы указывает на значимость исследуемой проблемы..

Материалы и методы

Достижение поставленных исследовательских задач в рамках данного научно-педагогического исследования было обеспечено применением комплекса теоретических и эмпирических методов. В рамках теоретической составляющей были применены такие методы, как анализ научной литературы для изучения накопленного знания по

проблеме; сравнение для выявления сходств и различий; обобщение для формирования общих выводов на основе частных наблюдений; систематизация для структурирования информации и построения логической цепочки исследования. Выполнение эмпирической части исследования предусматривало применение следующих методов: тестирование для количественной оценки определенных характеристик обучающихся; педагогическое наблюдение для фиксации реального образовательного процесса и поведенческих проявлений; педагогический эксперимент, обеспечивший эмпирическую валидность полученных результатов.

В качестве методологической основы данного исследования выступили деятельностный и компетентностный подходы.

Результаты исследования

Готовность будущего педагога к формированию социальной ответственности у подростков представляет единство психологической, теоретической и практической подготовки, которая позволяет обеспечить организацию целенаправленного процесса формирования у подростков чувства ответственности за свои действия перед обществом, внутренней готовности нести ответственность за себя и за других и непосредственной реализации этой готовности.

Развитие указанной готовности возможно в процессе практико-ориентированной подготовки будущих педагогов к формированию социальной ответственности у подростков.

Компонентами и показателями, определяющими готовность будущего педагога к формированию социальной ответственности у подростков, выступают: мотивационно-ценностный (осознание значимости социальной ответственности; понимание роли педагога в формировании социальной ответственности; мотивация к деятельности по формированию социальной ответственности), когнитивный (знание сущности социальной ответственности; знание особенностей формирования социальной ответственности в подростковом возрасте; знание методов и технологий формирования социальной ответственности; знание диагностических методик анализа сформированности социальной ответственности у подростков), деятельностный (умение разрабатывать и реализовывать программы и проекты, направленные на формирование социальной ответственности у подростков; умение применять на практике различные методы и технологии формирования социальной ответственности у подростков с учетом их индивидуальных особенностей и интересов; умение стимулировать интерес подростков к социальным проблемам, формирование у них потребности участвовать в общественной жизни, поддержка их инициатив и проектов; умение устанавливать партнерские отношения с родителями, социальными службами, общественными организациями и другими заинтересованными сторонами для совместной работы по формированию социальной ответственности у подростков) и рефлексивно-аналитический (умение анализировать свою деятельность по формированию у подростков соци-

альной ответственности).

В исследовании приняли участие бакалавры 3-го курса направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профиля Математика. Информатика в количестве 25 человек (экспериментальная группа) и направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профиля Информатика. Экономика в количестве 23 человек (контрольная группа). Результаты исследования показали, что и в экспериментальной и в контрольной группе преобладает низкий уровень готовности будущих педагогов к формированию социальной ответственности, при этом не наблюдается существенной разницы между респондентами двух групп (47 % – ЭГ; 49,9 % – КГ) (рис. 1).

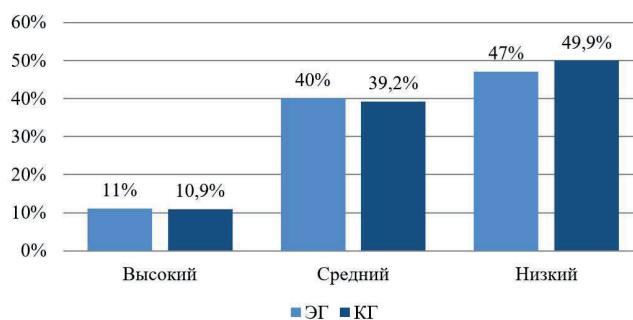


Рис. 1. Уровни сформированности готовности будущего педагога к формированию социальной ответственности у подростков экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

Анализ результатов проведенного нами исследования позволил выявить проблему готовности будущих педагогов к формированию социальной ответственности у подростков.

С целью практико-ориентированной подготовки будущих педагогов к формированию социальной ответственности у подростков нами было разработано и внедрено в учебный процесс и в педагогическую практику соответствующее учебное содержание. Так, в рамках дисциплин «Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)» и «Основы вожатской деятельности» базовой части учебного плана по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) студентам было предложено выполнить задания, направленные на изучение сущности социальной ответственности и анализа места формирования социальной ответственности в процессе воспитательной деятельности. Приведем примеры таких заданий по дисциплине «Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)»:

Задание 1. Изучите основные нормативные правовые акты и иные документы, регулирующие вопросы организации воспитательной работы. Определите, в каких документах отражены основные положения, регламентирующие формирование социальной ответственности у подростков.

Задание 2. Изучите правила внутреннего трудового распорядка обучающихся образовательных

учреждений г. о. Саранск. Определите, какие положения способствуют формированию социальной ответственности.

Составьте сравнительную характеристику правил внутреннего трудового распорядка обучающихся трех образовательных учреждений г. о. Саранск. Выделите сильные и слабые стороны данных правил с точки зрения формирования социальной ответственности, внесите предложения по их модернизации.

Задание 3. Изучите программы воспитания образовательных учреждений г. о. Саранск. Составьте характеристическую справку о присутствии в данных программах пунктов, направленных на формирование социальной ответственности у подростков.

Задание 4. Разработайте сценарий внеурочного занятия «Разговоры о важном», посвященный видному деятелю региона. Данное внеурочное занятие должно способствовать формированию социальной ответственности у подростков.

Задание 5. Разработайте двухгодичный план взаимодействия классного руководителя с родителями по формированию социальной ответственности у подростков.

Примерные задания для подготовки будущих педагогов к формированию социальной ответственности у подростков в рамках дисциплины «Основы вожатской деятельности»:

Задание 1. Изучите Профессиональный стандарт «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)». Определите, в рамках каких трудовых функции вожатый может осуществлять деятельность по формированию социальной ответственности.

Задание 2. Изучите виды программ смены по направленности. Выберите одну направленность и составьте для нее план-сетку, отразив в ней мероприятия, способствующие формированию социальной ответственности.

Задание 3. Составьте классификацию игр. Для каждого вида найдите в сети интернет 2–3 игры, соберите из найденных игр вожатскую копилку. Для каждой игры пропишите, возможно ли с ее помощью формировать социальную ответственность, обоснуйте свое мнение.

Задание 4. Изучите информацию про общественное общественно-государственное движение «Движение Первых» (<https://будьдвижение.рф/mission-values/>). В чем заключается миссия и ценности Движения Первых? Отражается ли в ценностях Движения Первых социальная ответственность?

Задание 5. Выступите в роли эксперта в работе круглого стола на тему: «Реализация программы Всероссийского проекта «Вожатские команды Первых». Учитывая цели и задачи Всероссийского проекта «Вожатские команды Первых», определите, какие ключевые компетенции и навыки необходимо развивать у вожатых, чтобы они могли эффективно вовлекать детей и подростков в деятельность движения, формировать у них гражданскую идентичность и ценности, социальную

ответственность, содействовать их всестороннему развитию, и как можно наиболее эффективно оценить и измерить результаты их формирования.

Взаимосвязь теоретической и практической подготовки будущих педагогов обеспечивается педагогической практикой студентов [8]. Нами было разработано и внедрено соответствующее содержание производственной (педагогической) практики; производственной (педагогической) летней (вожатской) практики и производственной (педагогической) практики в рамках деятельности классного руководителя.

В ходе производственной (педагогической) практики студенты получили задание спроектировать технологическую карту внеурочного занятия, направленного на формирование социальной ответственности. После согласования технологической карты с учителем студенты провели в закрепленных классах внеурочные занятия.

В рамках производственной (педагогической) летней (вожатской) практики студенты получили задание составить конспект коллективно-творческого дела, целью которого являлось формирование социальной ответственности. После согласования с руководством вожатые провели данные мероприятия в своих отрядах.

В ходе производственной (педагогической) практики в рамках деятельности классного руководителя испытуемыми было спроектировано и реализовано родительское собрание в закрепленном классе, направленное на привлечение внимания родителей к важности формирования социальной ответственности у подростков.

В качестве еще одного условия практико-ориентированной подготовки будущих педагогов к формированию социальной ответственности у подростков выступила реализация дополнительной общеобразовательной программы «Формирование социальной ответственности подростков». Занятия по данной дополнительной общеобразовательной программе проходили два раза в неделю, на их проведение отводилось два часа. Цель программы – подготовить будущих педагогов к формированию социальной ответственности у подростков. Задачи программы:

- 1) изучение теоретических основ формирования социальной ответственности у подростков;
- 2) знакомство с методами и приемами формирования социальной ответственности у подростков;
- 3) знакомство с инструментарием диагностики сформированности социальной ответственности;
- 4) развитие навыков взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами, родителями (законными представителями) обучающихся по формированию социальной ответственности;
- 5) развитие навыков по формированию социальной ответственности у подростков.

Программа состоит из двух модулей (разделов):

- 1) теоретические основы формирования социальной ответственности подростков;
- 2) технология формирования социальной от-

ветственности у подростков посредством различных видов деятельности.

В процессе реализации программы были раскрыты следующие темы:

- сущность социальной ответственности;
- теоретические подходы к формированию социальной ответственности;
- возрастные особенности формирования социальной ответственности в подростковом возрасте;
- диагностика сформированности социальной ответственности подростков;
- методы и формы формирования социальной ответственности подростков;
- использование интерактивных технологий при формировании социальной ответственности подростков;
- планирование и организация воспитательного процесса по формированию социальной ответственности подростков;
- взаимодействие семьи и школы в процессе формирования социальной ответственности подростков;
- использование проектной деятельности для формирования социальной ответственности подростков;
- волонтерская деятельность как средство формирования социальной ответственности подростков;
- социальные акции как средство формирования социальной ответственности подростков;
- дебаты как средство формирования социальной ответственности подростков;
- роль классного руководителя в процессе формирования социальной ответственности.

Оценка результатов освоения программы проходит в ходе текущего контроля и итоговой аттестации. Текущий контроль осуществляется с помощью компетентностно-ориентированных заданий. Итоговая аттестация проходит в форме разработки и защиты проекта воспитательного мероприятия, направленного на формирование социальной ответственности у подростков.

Реализация представленных условий обеспечивает осмысленность воспитательной деятельности будущего педагога, способствует ориентации на ценности педагогической профессии, помогает в подборе и последующей реализации соответствующих технологий, методов, форм и средств воспитания. Кроме того, такая работа закладывает фундаментальные основы для проектирования воспитательного процесса, направленного на формирование социальной ответственности у подростков.

Обсуждение и заключение

Контрольный этап опытно-экспериментальной работы позволил констатировать значительное изменение уровня готовности будущих педагогов к формированию социальной ответственности у подростков в экспериментальной группе. Данные, отражающие динамику уровня подготовки будущих педагогов в аспекте формирования социальной ответственности подростков, приведены в таблице 1.

Стоит отметить, что уровень готовности будущих педагогов к формированию социальной ответственности в контрольной группе, в которой не было организовано работы по внедрению в учебный процесс и в педагогическую практику специального содержания, остался средним и низким.

Таким образом, специальное содержание, представляющее систему практико-ориентированных заданий, разработанное и внедренное в программу педагогических практик и учебный процесс в рамках ряда дисциплин базовой части учебного плана, входящих в структуру основной образовательной программы по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), обеспечивает эффективную подготовку будущих педагогов к формированию социальной ответственности.

Список источников

1. Неясова И. А., Горшенина С. Н., Серикова Л. А. Профессиональная проба как средство практико-ориентированной подготовки будущего педагога // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9, № 4 (36). С. 105–111.
2. Байбородова Л. В. Практико-ориентированный подход к подготовке будущих педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2015. Т. 2, № 1. С. 47–52.
3. Шукшина Т. И., Каско Ж. А., Рыжов Д. В. Особенности практико-ориентированной подготовки будущего учителя в цифровой образовательной среде педагогического вуза // Глобальный научный потенциал. 2020. № 6 (111). С. 22–26.
4. Бужинская Н. В., Гребнева Д. М., Кокшарова Е. А. Практико-ориентированный подход к профессиональной подготовке будущих учителей в условиях цифровой трансформации образования // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 4. С. 21.
5. Горшенина С. Н., Буянова И. Б., Неясова И. А., Серикова Л. А. Практико-ориентированная подготовка будущих педагогов к реализации воспитательных технологий // Глобальный научный потенциал. 2020. № 12 (117). С. 139–141.

Таблица 1

Динамика уровня готовности будущих педагогов к формированию социальной ответственности у подростков, %

Уровни	ЭГ		КГ	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	11	25	10,9	15
Средний	40	63	39,2	42
Низкий	47	12	49,9	43

6. Ушатикова И. И. Практико-ориентированный подход в подготовке студентов педвуза к профессиональной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 299–302.

7. Тарханова И. Ю. Практико-ориентированный подход к подготовке будущих педагогов // Опыт реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации : материалы Всероссийского форума, Кострома, 12–14 октября 2018 года / составитель Ю. В. Румянцев. Кострома : Костромской государственный университет, 2018. – С. 5–11.

8. Пивень М. И. Использование практико-ориентированного подхода в обучении будущих педагогов // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. 2015. № 1. С. 151–156.

References

1. Neyasova I. A., Gorshenina S. N., Serikova L. A. Professional test as a means of practice-oriented training of future teachers. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2018; 9(4-36):105-111. (In Russ.)

2. Bayborodova L. V. Practice-oriented approach to the training of future teachers. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* = Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2015; 2(1):47-52. (In Russ.)

3. Shukshina T. I., Kasko Zh. A., Ryzhov D. V. Features of practice-oriented training of future teachers in the digital educational environment of a pedagogical university. *Global'nyy nauchnyy potentsial* = Global Scientific Potential. 2020; 6(111):22-26. (In Russ.)

4. Buzhinskaya N. V., Grebneva D. M., Koksharova E. A. Practice-oriented approach to the professional training of future teachers in the context of digital transformation of education *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education. 2023; 4:21. (In Russ.)

5. Gorshenina S. N., Buyanova I. B., Neyasova I. A., Serikova L. A. Practice-oriented training of future teachers for the implementation of educational technologies. *Global'nyy nauchnyy potentsial* = Global Scientific Potential. 2020; 12(117):139-141. (In Russ.)

6. Ushatikova I. I. Practice-oriented approach in preparing students of pedagogical universities for professional activity. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = World of Science, Culture, Education. 2018; 3(70):299-

302. (In Russ.)

7. Tarkhanova I. Yu. Practice-oriented approach to the training of future teachers. *Opyt realizatsii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii* = Experience in Implementing the Strategy for the Development of Education in the Russian Federation: proceedings of the All-Russian Forum, Kostroma, October 12–14, 2018 / comp. by Yu. V. Rumyantsev. Kostroma, Kostroma State University, 2018. Pp. 5-11. (In Russ.)

8. Piven M. I. Using a practice-oriented approach in teaching future teachers. *Uchenye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya* = Scientific Notes of the Crimean Engineering and Pedagogical University. Series: Pedagogy. Psychology. 2015; 1:151-156. (In Russ.)

Информация об авторах:

Буянова И. Б. – доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доц.

Игушкина К. Н. – магистрант кафедры педагогики.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Buyanova I. B. – Associate Professor of the Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Igushkina K. N. – Master's student of the Department of Pedagogy.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 13.02.2026; одобрена после рецензирования 19.02.2026; принята к публикации 20.02.2026.

The article was submitted 13.02.2026; approved after reviewing 19.02.2026; accepted for publication 20.02.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378.1

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_13

Коммуникативный стиль мышления в исследованиях зарубежных ученых

Элеонора Юрьевна Заблоцки

Московский энергетический институт, Москва, Россия, eleonora.zablotski@mail.ru, <http://doi.org>

Аннотация. Данная статья предлагает анализ развития коммуникативного подхода в лингводидактике в период с 1970-х по 1980-е гг. При написании статьи автором были проанализированы британские, американские и немецкие научные источники с целью выявления характеристик коммуникативного стиля мышления. Под стилем мышления понимаются общепринятые положения, поддерживаемые исследовательским сообществом. Главными признаками коммуникативного подхода являются акцент на практическом применении языка и формулирование в качестве целей обучения речевых актов или функций, которые были частью учебной программы, инициированной Советом Европы. Автор также рассматривает академические дисциплины, а именно: социальные науки и прагматику, которые способствовали формированию коммуникативного стиля мышления, имеющего в качестве центрального принципа главенство использования языка над языковой формой.

Ключевые слова: коммуникативный стиль мышления, коммуникативный подход, коммуникативная компетенция, перформанс, прагмалингвистика, прагмадидактика

Для цитирования: Заблоцки Э. Ю. Коммуникативный стиль мышления в исследованиях зарубежных ученых // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 2 (66). С. 13–18. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_13.

PEDAGOGY

Original article

The communicative style of thinking in the research of foreign scientists

Eleonora Yu. Zablotski

Moscow Power Engineering Institute, Russia, eleonora.zablotski@mail.ru, <http://doi.org>

Abstract. The article offers an analysis of the development of the communicative approach in linguodidactics in the period from the 1970s to the 1980s. When writing the article, the author analyzed British, American and German scientific sources in order to identify the characteristics of a communicative style of thinking. The style of thinking refers to generally accepted positions supported by the research community. The main features of the communicative approach are the emphasis on the practical application of language and the formulation of speech acts or functions as learning goals, which were part of the curriculum initiated by the Council of Europe. The author also examines academic disciplines (namely, social sciences and pragmatics) that have contributed to the formation of a communicative style of thinking, which has the primacy of the use of language over linguistic form as a central principle.

Keywords: communicative style of thinking, communicative approach, communicative competence, performance, pragmalinguistics, pragmadidactics

For citation: Zablotski E. Yu. The communicative style of thinking in the research of foreign scientists. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(2-66):13-18. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_13.

Введение

Истоки коммуникативного подхода восходят к 1970-м гг. Обращение к научной литературе показывает, что этот подход не так широко распространен и его медиальное присутствие является, скорее всего, продуктом политики издательств. Несмотря на это, его базовые положения оказали влияние на

изучение иностранного языка на всех этапах – от формирования цели обучения до конкретных методических предложений и учебных материалов, они также поддерживают современные подходы к преподаванию иностранных языков, включая билингвальное предметное обучение.

Главными признаками коммуникативного под-

хода являются акцент на практическом применении языка и формулирование в качестве целей обучения речевых актов или функций, которые были частью учебной программы, инициированной Советом Европы. В результате этого понятие «речевое намерение» и упражнения по устранению пробелов стали общепринятыми.

Обзор литературы

Изучению коммуникативного стиля мышления посвятили свои научные труды такие известные зарубежные ученые, как Joachim Appel (2007), John Langshaw Austin (1962), Tony Becher (1989) и др. Коммуникативный подход в свете коммуникативного стиля мышления исследовали Henry G. Widdowson (1972), David A. Wilkins (1976), John Munby (1978), Christopher Brumfit (1984) и др. Ситуационный подход через призму британского контекстуализма раскрыт в работах таких ученых, как Harald Gutschow (1968), Michael A. K. Halliday, Angus McIntosh, Peter Strevens (1964) и др. Исследования прагматики и теории речевого акта восходят к работам по философии языка John R. Searle (1969) и др.

Материалы и методы

Методами нашего исследования выступили анализ и синтез зарубежных источников из имеющейся на сегодняшний день научно-педагогической литературы. Нами было применено обобщение и систематизация полученной информации. Методологической основой исследования выступает коммуникативный стиль мышления в исследованиях зарубежных ученых.

Результаты исследования

С научной точки зрения коммуникативный подход опирается на лингвистическую прагматику и на понятие «коммуникативная компетенция» [1]. Данный подход предлагает методологически разработанные формы упражнений и типологии с упором на обработку содержательной информации. С одной стороны, подход обладает достаточной гибкостью понятий, что обеспечивает ему диверсификацию в другие подходы под вывеской «коммуникативный» и делает его популярным в самых разных областях преподавания иностранных языков. С другой стороны, согласно анализу, основные положения коммуникативного подхода сводятся к ряду принципов, доминировавших в дискурсе свободного преподавания иностранных языков, что давало основание критиковать коммуникативный подход, расценивать его как ортодоксальный.

Ортодоксальность, идеологии и догмы влияют на изучение иностранных языков, ведь формулировка исследовательских вопросов и интерпретация результатов происходят на фоне преобладания основных предположений. Если преподавание и изучение иностранных языков претендуют на научность, тогда необходимо осознание традиций и предпосылок, на которых основано мышление. Наше исследование опирается на понятие «стиль мышления», которое в 1920-х–1930-х гг. ввел в научную дискуссию Людвик Флек (Ludwik Fleck). Концепция стиля мышления, по Л. Флеку, способствует лучшему пониманию развития доминирую-

щих базовых предположений в лингводидактике, она не только применима для естественно-научных исследований, но и востребована за пределами естествознания. Согласно Л. Флеку, стиль мышления – это «точка зрения, которую разделяет группа ученых, это так называемый “коллектив мыслителей”, который определяет, что следует считать наблюдением, фактом, разрешенной постановкой вопроса в исследовании. Стиль мышления становится принуждением для отдельных людей, он определяет то, что нельзя мыслить иначе, и это может влиять на целые эпохи» [2, s. 130].

Социальный характер науки и научных знаний выражается в понятии мыслительного коллектива, что имеет определенное сходство с понятием дискурсивного сообщества, которое, в свою очередь, является «относительно узкой определенной группой, которая организована в основном вокруг одного технического языка, жанра или одной общей цели» [3, p. 24–27]. Кроме того, следует отличать стиль мышления от понятия дискурса, считая его элементом дискурса. Следует заметить, что дальнейшее развитие научной дисциплины связано с постепенной эволюцией стиля мышления, основанной на изменении значения используемых терминов, при этом большинство терминов связано с предыдущими стилями мышления. Л. Флек утверждает, что стили мышления лингвистически сформулированы, мысли меняются в процессе их артикуляции и передачи, благодаря чему создается особый интеллектуальный климат. По его мнению, лексические единицы, которые раньше были простыми обозначениями, становятся ключевыми словами, простые высказывания превращаются в боевой клич, а это полностью меняет их мыслительно-социальную ценность: «*Worte, früher schlichte Benennungen, werden Schlagworte; Sätze, früher schlichte Feststellungen, werden Kampfrufe. Dies verändert vollständig ihren denksozialen Wert*» [2, s. 59].

Использование концепта «стиль мышления» способствует лучшему пониманию генезиса коммуникативного подхода (этот термин используется в более широком смысле для обозначения исторического феномена преподавания иностранного языка).

Коммуникативный подход с 1980-х гг. имел как сторонников, так и противников, кроме того, он выступал в различных вариантах, специфичных для каждой страны. Эта вариативность существует до сих пор как внутри англо-саксонского мира, так и между ним и неанглоязычной Европой, а также внутри европейских стран (Германии, Франции, Италии и др.). Особого внимания требует развитие коммуникативного подхода в англо-саксонском мире, так как данный подход имеет британские корни. В университетах Великобритании коммуникативный подход развивался планомерно. Важную роль при этом играл ранний практико-ориентированный интерес к иностранным языкам. Магистратура прикладного языкознания в британских университетах была каналом, через который распространялся коммуникативный подход, поскольку состав студенческих групп был интернациональным. Кроме того,

британские научные журналы активно стимулировали дискуссию по заданной теме.

В США научная дискуссия в большей степени фокусировалась на вопросах методики обучения, поэтому внимания коммуникативному подходу уделялось меньше, чем в Великобритании, а со стороны некоторых американских ученых коммуникативный подход даже критиковался.

В Германии коммуникативный подход развивался по несколько иной траектории. В 1960-х гг. там использовался аудиолингвализм как часть проекта «Английский язык для всех», а также генеративная грамматика и британский контекстуализм. Важными понятиями, вокруг которых вращалась лингводидактическая дискуссия, были понятия ситуации и трансфера. Оба касались недостаточного использования иностранного языка на практике и отсутствия условий для продуцирования свободного иноязычного высказывания на занятии по иностранному языку. Ключевой была концепция ситуации, что является центральным элементом ситуативного подхода, который доминировал в то время в Великобритании. Ситуативный подход был представлен в методологии преподавания иностранных языков лингводидактом Ф. Л. Биллоузом (F. L. Billows) в труде под названием «Kooperatives Sprachenlernen» и нашел признание и широкое применение в Германии, предвосхитив позиции коммуникативного подхода. Немецкий ученый Х. Э. Пифо (H. E. Piepho) исследовал понятие ситуации, указывая на сочетание в данном понятии практических проблем преподавания иностранного языка и теоретических размышлений по данной теме. Первоначально учебно-практическая сторона понятия ситуации касалась речевой мотивации обучающегося. В своих исследованиях Х. Э. Пифо опирался на изыскания В. Тиггеманна (W. Tiggemann) о так называемой «реальной ситуации», включающей в себя «психологическое принуждение занять определенную позицию». Х. Э. Пифо отмечает, что в отличие от учебников, которые требуют от школьников самостоятельного повторения текстов, упражнений и выполнения письменных заданий, ситуационное обучение направлено на вовлечение детей в языковую коммуникацию: «Im Gegensatz zum Unterricht, der sich alleine am Lehrbuch orientiert und die Schüler lediglich nötig, die Texte und Übungen des Lehrbuches nachzusprechen und schriftliche Aufgaben zu erledigen, will der Situationsunterricht die Kinder unmittelbar in den Zwang und in den Vollzug der sprachlichen Kommunikation stellen» [4, S. 23]. Автор приходит к выводу, что обучение, основанное на повествовательных и пояснительных текстах, должно растворяться в языковых ситуациях, чтобы стать более живым. Кроме того, в данном случае необходимо ставить вопросы об адекватности языка выбранной ситуации, его аутентичности и искусственности в текстах учебных пособий.

Исследователь Р. М. Мюллер (R. M. Müller) предложил «образец контекстуализации» для учебных пособий, чтобы гарантировать, что язык, которому учат в классе, соответствует ситуации и является аутентичным [5, S. 232]. Для этого прово-

дилась проверка предложений и текстов из учебников на наличие контекстов, в которых они могли бы встречаться за пределами учебного занятия. Однако, несмотря на критику искусственности учебной ситуации при изучении иностранного языка, ученые признают, что стереть грань между школой и жизнью нереалистично.

Понятие ситуации также имело потенциал для того, чтобы стать предметом научной дискуссии. Теоретической основой ситуационного подхода можно считать британский контекстуализм. Данная тема широко обсуждалась в исследованиях таких ученых, как М. Халлидей, А. Макинтош и П. Стревенс (M. Halliday; A. McIntosh; P. Strevens) [6]. В частности, М. Халлидей предложил системно-функциональный подход, который иерархически-структурным образом непосредственно связывал лингвистические явления со свойствами внеязыковой ситуации, обещая дифференцированный аналитический подход к ситуации, на что позднее опирался также и коммуникативный подход.

Вторым важным понятием в этот период было понятие трансфера, который переносит повседневный жизненный опыт на процесс преподавания иностранного языка. Следует заметить, что язык, который преподавался в классе, не соответствовал реальной жизненной ситуации. Понятие трансфера было введено Г. Циммерманом (G. Zimmermann) в 1969 г. и вызвало большой резонанс в научном сообществе. В своем исследовании автор подробно рассматривает потенциал лексико-грамматических моделей и уделяет большое внимание идиоматическим выражениям, а также вводит термин «типы ситуаций» [7].

Коммуникативный подход широко опирается на социальные науки и лингвистику. Он также частично развивает стиль изложения революции Н. Хомского, одновременно находясь в оппозиции к нему.

Рассмотрим несколько условий для научных революций. Т. Бехер (T. Becher), опираясь на Х. Г. Джонсона (Harry G. Johnson), выдвигает в своем исследовании по этнографии следующие условия для возникновения научной революции: а) научная картина не способна сгенерировать объяснительные механизмы и, следовательно, является уязвимой; б) необходимость интегрирования новых эмпирических знаний в новые теоретические представления; в) радикальность; г) стиль выражения, который обеспечивает как внутреннее единение, так и внешнее разграничение [8].

Вышеперечисленные критерии соответствуют повороту в лингвистике, начатому Н. Хомским (N. Chomsky) [9]. Революция Н. Хомского способствовала замене аудиолингвизма в лингводидактике не в последнюю очередь благодаря когнитивному повороту. Спор о преподавании языка, инициированный К. К. Диллером (K. C. Diller), в котором нашли отклик концепции теории изучения языка, предложенные Н. Хомским, не вызвал должной реакции в научном сообществе. Не дали убедительных результатов и экспериментальные сопоставления так называемых когнитивных («явных») и аудио-

лингвистических («неявных») методов обучения [10]. После спада интереса к аудиолингвализму как доминировавшему методу обучения иностранным языкам в конце 1960-х гг. возник своего рода вакуум, который был заполнен коммуникативным подходом, отделившимся, на первый взгляд, от генеративной грамматики. Тем не менее, несмотря на все отличия от генеративной грамматики, он заимствовал элементы из ее стиля мышления. Это касалось используемых им терминов, которые были переосмыслены, но при этом сохранили влияние лингвистики Н. Хомского. Например, В. Кук (V. Cook) при обсуждении составления учебных программ использует такие выражения из генеративной грамматики, как *observational adequacy*, *descriptive adequacy*, *explanatory adequacy* «наблюдательная адекватность, описательная адекватность, объяснительная адекватность» [11, р. 192]. Ученые М. Брин и К. Кэндлин в своих исследованиях опираются на социологическую точку зрения на язык, однако при этом они используют терминологию, заимствованную у Н. Хомского, например: *communicative performance* – «коммуникативный перформанс» [9].

Авторы коммуникативного подхода брали за основу интуитивную методологию, а не методологию, опирающуюся на статистические данные. Если аудиолингвализм по-прежнему учитывал культурные различия, то коммуникативный стиль мышления придерживался универсализма, так как основная идея коммуникативной учебной программы заключалась в формировании целей на разных иностранных языках. Фундаментальность коммуникативного стиля мышления обусловлена связью с социальными науками и лингвистической прагматикой.

Обратимся к основам социальных наук. Практически одновременно с генеративной грамматикой в лингвистике с начала 1960-х гг. развился социальный взгляд на язык. Социальные науки и в особенности социалингвистика в течение одного десятилетия стали центральным научным источником формирования теории преподавания второго и иностранного языков, а также коммуникативного подхода, чье распространение в Германии произошло параллельно со становлением преподавания иностранных языков в качестве университетской дисциплины. Возникновение коммуникативного подхода и его стиля мышления привело к формированию профессионально ориентированной потребности в научной работе по лингводидактике [12].

Социально-научные базовые дисциплины коммуникативного подхода включают антропологию, различные школы социологии (этнометодологию, разговорный анализ), социалингвистику, дискурсивный анализ и теорию речевых актов. Однако К. Брамфит (C. Brumfit) указывал, что «попытки исследовать природу использования языка, возникающие в результате взаимодействия различных дисциплин и традиций, необязательно должны сочетаться как составные части единой последовательной теории языка» [13, р. 25]. Постоянные ссылки на определенные научные труды способствовали коллективному общественному настроению, предполагая

наличие определенных социалингвистических знаний и создавая, таким образом, общность мыслительного коллектива.

С появлением коммуникативного подхода произошла смена стиля, что отразилось в научных публикациях 1970-х гг. Во-первых, их текст стал кратким и наполненным заимствованиями из других источников. Во-вторых, в качестве элементов стиля стали использоваться математические символы из генеративной грамматики: «Необходимость получить или отправлять сообщения побуждают партнера “А” к реализации своей речи (кодированию), что побуждает партнера “Б” к декодированию полученного сообщения» [14, р. 198]. В-третьих, широкое использование диаграмм и графических рисунков часто служило образцом для аргументации, предполагая в этом близость к точным наукам. Стрелки, двойные стрелки, круги, линии, прямоугольники, блоки-схемы имеют разные значения (стрелки, например, могут обозначать причинно-следственные связи и т. д.).

Решающую роль в формировании коммуникативного стиля мышления сыграли прагматика и теория речевого акта, которая восходит к работам по философии языка ученых Дж. Остина и Дж. Сирла, найдя отклик в лингвистике и в обучении второму и иностранному языкам. Особый интерес к прагматике проявился в применении в научной дискуссии термина «прагмалингвистика», в котором прагматика стала центральным лингвистическим компонентом. Затем в научную дискуссию вошел термин «прагмадидактика» [14].

Теория речевых актов должна была конкретизировать относительно общее понятие коммуникативной компетенции для целей обучения иностранным языкам. Для решения этой задачи был использован условный учебный план, который содержал функцию (намерение, речевое намерение) и речевые клише (не могли бы Вы..., предположим, что..., следует заметить, что... и т. д.). В 1984–1985 гг. в научных кругах велась активная дискуссия о глобальном распространении коммуникативного подхода. При этом его рекомендации по проведению практических занятий часто наткнулись на сопротивление преподавателей, которые имели на этот счет свои убеждения. Кроме того, многие учителя имели собственное понимание коммуникативного подхода и обеспечивали его практическую реализацию на занятиях по иностранному языку [15].

Обсуждение и заключение

Итак, в данной статье нами была предпринята попытка проследить генезис коммуникативного стиля мышления, который проявляется не в последнюю очередь в учебных материалах «Deutsch Aktiv» авторского коллектива Gerd Neuner, Reiner Schmidt, Heinz Wilms, Manfred Zirkel, а также в сборниках упражнений и типологий, каждый из которых заслуживал отдельного исследования, авторов Christopher N. Candlin, Christoph Edelhoff, Ulrich Grever, Peter Mohr, Terry K. Moston, Hans-Eberhard Piepho, Malcolm Sexton. При этом, безусловно, необходимо учитывать соответствующие культурные и институциональные контексты, чтобы учесть раз-

нообразии в рамках коммуникативного стиля мышления. Можно утверждать, что он представляет собой заметный сдвиг в предметно-дидактической дискуссии по сравнению с концепциями, распространявшимися в конце 1960-х гг., который заключается в интенсивном использовании социальных наук, разделов лингвистики, в частности теории речевых актов. Эта переориентация сопровождалась изменением стиля выражения и представления, вызывая жаркую дискуссию в научном сообществе Германии. В то же время коммуникативный стиль мышления взаимодействовал с другими направлениями и областями преподавания иностранных языков, например с современной ориентацией на компетенции, при которой коммуникативные цели обучения можно было относительно легко преобразовывать в так называемые компетенции. Если понятие коммуникативной компетенции у Х. Э. Пифо все еще насыщено педагогическими целями, то в дальнейшем оно было сведено к практическим компетенциям и стало частью экономики обучения, следуют таксономии целей обучения 1960-х гг.

Центральная концепция коммуникативного стиля мышления – это главенство содержания над формой языка. Несмотря на многолетние научные дискуссии, все также важным является вопрос о взаимосвязи между формой и использованием языка, который должен оставаться открытым и пересматриваться, так как этого требует сама реальность обучения. Кажется удивительным, что концепции коммуникативного стиля мышления были мало связаны с непосредственным взаимодействием на занятиях по иностранному языку. Изучение специфики этого взаимодействия с использованием прагматических средств [16] или разговорного анализа могло бы стать важным шагом на пути к выяснению взаимосвязи между научным стилем мышления и преподавательской деятельностью.

Список источников

1. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // *Applied Linguistics*. 1980. Pp. 1–47.
2. Fleck L. Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 2012. 189 s.
3. Swales J. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge : Cambridge University Press, 1990. 288 p.
4. Piepho H. E. Zum Begriff “Situation” in der Didaktik des elementaren Englischunterrichts // *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*. 1967. № 14 (1). S. 23–32.
5. Müller R. M. Situation und Lehrbuchtexte: Die Kontextualisierungsprobe // *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*. 1970. № 17. S. 229–242.
6. Halliday M. A. K., McIntosh A., Strevens P. The Linguistic Sciences and Language Teaching. London : Longman, 1964. 332 p.
7. Zimmermann G. Integrierungsphase und Transfer im neusprachlichen Unterricht // *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*. 1969. № 16. S. 245–260.
8. Johnson H. G. The Keynesian Revolution and

the monetarist counter-revolution // *American Economic Review*. 1971. № 61 (2). Pp. 1–14.

9. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA : MIT Press. 1965. 251 p.

10. Chastain K. D., Woerdehoff F. J. A methodological study comparing the audio-lingual habit theory and the cognitive code-learning theory // *Modern Language Journal*. 1968. № 52 (5). Pp. 268–279.

11. Cook V. J. Language functions, social factors, and second language learning and teaching // *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 1985. № 23 (3). Pp. 177–198.

12. Сергеева О. А., Лукьянова М. Н. Формирование навыков устной разговорной речи при изучении русского языка как иностранного // *Творчество Пушкина как выражение синтеза языковых и культурных систем : материалы международной научно-практической конференции, Москва, 04–05 декабря 2024 г. М. : Национальный исследовательский университет МЭИ, 2025. С. 292–296.*

13. Brumfit C. Communicative Methodology in Language Teaching. The Roles of Fluency and Accuracy. Cambridge : Cambridge University Press, 1984. 166 p.

14. Austin J. L. How to do things with words. London : Oxford University Press, 1962. 166 p.

15. Sato K., Kleinsasser R. C. Communicative language teaching (CLT): Practical understandings // *The Modern Language Journal*. 1999. № 83 (4). Pp. 494–517.

16. Appel Jo. Language teaching in performance // *International Journal of Applied Linguistics*. 2007. № 17 (3). Pp. 277–293.

References

1. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. Pp. 1-47.
2. Fleck L. The genesis and development of a scientific fact. Introduction to the theory of thinking styles and thinking collectives. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2012. 189 s. (In German)
3. Swales J. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge, Cambridge University Press, 1990. 288 p.
4. Piepho H. E. On the concept of “situation” in the didactics of elementary English language teaching. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts = Practice of Modern Language Teaching*. 1967; 14(1):23-32. (In German)
5. Müller R. M. Situation and student’s book texts: The contextualization test. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts = Practice of Modern Language Teaching*. 1970; 17:229-242. (In German)
6. Halliday M. A. K., McIntosh A., Strevens P. The Linguistic Sciences and Language Teaching. London, Longman, 1964. 332 p.
7. Zimmermann G. Integration phase and transfer in modern language teaching. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts = Practice of Modern Language Teaching*. 1969; 16:245-260. (In German)
8. Johnson H. G. The Keynesian Revolution and the monetarist counter-revolution. *American Economic Review*. 1971; 61(2):1-14.

9. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA, MIT Press, 1965. 251 p.
10. Chastain K. D., Woerdehoff F. J. A methodological study comparing the audio-lingual habit theory and the cognitive code-learning theory. *Modern Language Journal*. 1968; 52(5):268-279.
11. Cook V. J. Language functions, social factors, and second language learning and teaching. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 1985; 23(3):177-198.
12. Sergeeva O. A., Lukyanova M. N. Formation of oral conversational skills in learning Russian as a foreign language. *Tvorchestvo Pushkina kak vyrazheniye sinteza yazykovykh i kul'turnykh sistem* = Pushkin's creativity as an expression of the synthesis of linguistic and cultural systems: proceedings of the international scientific and practical conference, Moscow, December 04–05, 2024. Moscow, National Research University of the Moscow Institute of Energy, 2025. Pp. 292-296. (In Russ.)
13. Brumfit C. Communicative Methodology in Language Teaching. The Roles of Fluency and Accuracy. Cambridge, Cambridge University Press, 1984. 166 p.
14. Austin J. L. How to do things with words. London, Oxford University Press, 1962. 166 p.
15. Sato K., Kleinsasser R. C. Communicative language teaching (CLT): Practical understandings. *The Modern Language Journal*. 1999; 83(4):494-517.
16. Appel Jo. Language teaching in performance. *International Journal of Applied Linguistics*. 2007; 17(3):277-293.

Информация об авторе:

Заблоцки Э. Ю. – ст. преподаватель кафедры рекламы, связей с общественностью и лингвистики.

Information about the author:

Zablotski E. Yu. – Senior Lecturer of the Department of Advertising, Public Relations and Linguistics.

Статья поступила в редакцию 16.01.2026; одобрена после рецензирования 29.01.2026; принята к публикации 30.01.2026.

The article was submitted 16.01.2026; approved after reviewing 29.01.2026; accepted for publication 30.01.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_19

Формирование профессиональных ценностей студентов-дирижёров в процессе хоровых занятий (на примере мастер-класса)

Адиет Сагадатович Каратаев^{1,2}

¹Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия, adiet.muz@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-9008-190X>

²Музыкальный колледж имени Курмангазы, Уральск, Казахстан

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования профессиональных ценностей студентов-дирижёров в ходе хоровых занятий на примере мастер-класса. Цель исследования – определить роль голосовых упражнений и поэтапной работы над музыкальным произведением в развитии профессионально значимых качеств будущих музыкантов-педагогов. Материалом исследования послужил мастер-класс «Голосовые упражнения в хоре и работа над музыкальным произведением», проведённый со студентами музыкально-педагогических специальностей. Использованы методы педагогического наблюдения, анализа репетиционного процесса и обобщения практического опыта. Результаты исследования показали, что систематическое применение вокально-хоровых и дирижёрских упражнений способствует улучшению ансамблевого звучания, развитию ответственности, лидерских качеств и профессионального мышления студентов-дирижёров. Сделан вывод о целесообразности использования мастер-классов в системе профессиональной подготовки будущих руководителей хоровых коллективов.

Ключевые слова: профессиональные ценности, студенты-дирижёры, хоровые занятия, мастер-класс, вокально-хоровая подготовка, дирижёрская практика

Для цитирования: Каратаев А. С. Формирование профессиональных ценностей студентов-дирижёров в процессе хоровых занятий (на примере мастер-класса) // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 2 (66). С. 19–22. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_19.

PEDAGOGY

Original article

Formation of professional values of student conductors in the process of choral training (based on a master class)

Adiet S. Karataev^{1,2}

¹Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Saratov, Russia, adiet.muz@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-9008-190X>

²Kurmangazy Music College, Uralsk, Kazakhstan

Abstract. The article examines the process of forming professional values of student conductors during choral training based on a master class. The purpose of the study is to determine the role of vocal exercises and step-by-step work on a musical piece in the development of professionally significant qualities of future musician-educators. The research material is based on the master class “Vocal Exercises in the Choir and Work on a Musical Piece,” conducted with students of music and pedagogical specialties. The research methods included pedagogical observation, analysis of the rehearsal process and generalization of practical teaching experience. The results of the study demonstrated that the systematic use of vocal-choral and conducting exercises contributes to the improvement of ensemble sound quality, as well as to the development of responsibility, leadership qualities and professional thinking of student conductors. It is concluded that the use of master classes is advisable in the system of professional training of future choir conductors.

Keywords: professional values, student conductors, choral training, master class, vocal and choral training, conducting practice

For citation: Karataev A. S. Formation of professional values of student conductors in the process of choral training (based on a master class). Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education. 2026; 17(2-66):19-22. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_19.

Введение

В настоящее время в системе музыкального образования особое значение приобретают ценностные ориентиры, творческое мышление и исполнительская культура будущих музыкантов. В процессе хоровых занятий формируются профессиональные качества студента-дирижёра, такие как ответственность, лидерство, ансамблевая культура и эстетический вкус. В связи с этим особую актуальность приобретает анализ практических методов голосовой работы в хоре и этапов освоения музыкального произведения.

Целью исследования является анализ эффективности голосовых упражнений и работы над музыкальным произведением в студенческом хоре и выявление их роли в формировании профессиональных ценностей будущих музыкантов-педагогов. Научная новизна исследования заключается в систематизации авторского опыта проведения мастер-класса и его научно-методическом осмыслении в контексте современных требований музыкального образования.

Обзор литературы

В научно-педагогических исследованиях по музыкальному образованию особое внимание уделяется проблеме формирования профессиональных ценностей будущих музыкантов и педагогов. В контексте хоровой подготовки данные ценности рассматриваются как совокупность личностных, исполнительских и профессионально-этических ориентиров, определяющих деятельность студента-дирижёра в процессе обучения и последующей профессиональной практики.

Проблемы вокально-хоровой подготовки и развития исполнительских навыков отражены в трудах отечественных и зарубежных исследователей. В работах Б. Гизатова, А. Жубанова, Л. Хамиди, В. Попова, Б. Яворского рассматриваются физиологические и художественные основы работы голосового аппарата, вопросы интонационной точности, ансамблевого единства и исполнительской дисциплины [1–3]. Указанные авторы подчёркивают, что систематическая хоровая практика способствует развитию музыкального слуха, артикуляции, дыхания и общей вокальной культуры обучающихся. В трудах казахстанских специалистов в области хорового дирижирования и вокальной педагогики – З. Н. Накибаевой и Л. Б. Жарменовой – вокальное звучание рассматривается как целостный процесс формирования певческого голоса, характеризующегося определённой высотой, силой и тембром, который обусловлен взаимодействием дыхательного аппарата, артикуляционных органов и гортани [4, с. 61]

С точки зрения педагогической науки профессиональные ценности рассматриваются как важнейший компонент подготовки будущего специалиста. И. П. Подласый отмечает, что педагогические системы обладают такими универсальными свойствами, как гибкость, динамичность, адаптивность и целостность, что позволяет рассматривать образовательный процесс как постоянно развивающуюся структуру [5, с. 38]. В этом контексте хоровая подготовка выступает не только как форма исполнитель-

ской деятельности, но и как средство личностного и профессионального становления студента.

В работе В. А. Слостёнина с соавт. в развитие идеи системного подхода подчёркивается необходимость признания личностной уникальности обучающегося и создания условий для его самостоятельного творческого развития. По мнению исследователей, образовательная среда должна способствовать формированию ответственности, инициативности и профессионального самосознания, что особенно актуально для подготовки студентов-дирижёров [6].

Ряд исследований указывает на особую роль хоровых занятий в формировании профессионального портрета дирижёра. В процессе работы с хором развиваются не только вокально-технические навыки, но и организаторские, коммуникативные и лидерские качества. В трактовке дирижёра сложные музыкальные произведения передаются без искажения их содержания, в соответствии с тем звучанием, которое должно быть убедительно и художественно реализовано в исполнительском процессе [7]. Управление ансамблем, планирование репетиционного процесса, интерпретация музыкального произведения и взаимодействие с коллективом формируют у студента устойчивую систему профессиональных ценностей.

Отдельного внимания заслуживает проблема преемственности между уровнями музыкального образования. В системе «колледж – вуз» закладываются и последовательно развиваются основы профессиональной культуры музыканта. Если на уровне колледжа формируются базовые вокально-хоровые навыки и исполнительская дисциплина, то в условиях высшего образования происходит их углубление, осмысление и интеграция с педагогической и дирижёрской практикой.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что хоровая подготовка рассматривается исследователями как важнейший фактор профессионального развития будущих музыкантов. Вместе с тем, несмотря на значительное количество теоретических и методических работ, недостаточно систематизирован практический опыт формирования профессиональных ценностей студентов-дирижёров в условиях конкретной хоровой деятельности. Это обстоятельство обуславливает необходимость обращения к педагогическому опыту и его научно-методическому осмыслению.

Материалы и методы

Материалом исследования послужил мастер-класс «Голосовые упражнения в хоре и работа над музыкальным произведением», проведённый в 2025 г. в рамках профессионального семинара для хормейстеров и руководителей вокальных ансамблей Западно-Казахстанской области. Мастер-класс был направлен на практическое формирование профессиональных ценностей студентов-дирижёров в процессе хоровых занятий. В исследовании приняли участие студенты 3–4-го курсов специальностей «Музыкальное образование» и «Вокал» высшего учебного заведения, а также руководители хоровых коллективов и вокальных ансамблей Западно-Ка-

захстанской области. Общее количество участников – 25 студентов и 13 руководителей. Продолжительность занятия – 2 академических часа.

В ходе мастер-класса применялся комплекс вокально-хоровых упражнений, направленных на активизацию артикуляционного, дыхательного и голосового аппарата обучающихся. В структуру занятия входили этапы подготовки артикуляционного аппарата, дыхательные упражнения, распевка, работа над вокально-техническими навыками, а также поэтапная работа с музыкальным произведением. В качестве основного репертуара использовались произведения «Щедрик» М. Леонтовича и «Тойба-стар» М. Сагатов, позволяющие развивать ансамблевые, ритмические и интонационные навыки.

Методологическую основу исследования составили методы педагогического наблюдения, практического обучения, анализа репетиционного процесса и обобщения педагогического опыта. В ходе занятия осуществлялось непосредственное наблюдение за деятельностью студентов-дирижёров, их взаимодействием с хоровым коллективом, оценивалась способность применять дирижёрские жесты и организовывать ансамблевое звучание.

Для фиксации и анализа полученных данных использовались элементы качественного анализа: устная и письменная рефлексия участников мастер-класса, обобщение отзывов студентов и руководителей хоровых коллективов, а также контент-анализ высказываний обучающихся. Дополнительными исследовательскими материалами послужили программа мастер-класса, репетиционный план, фотоматериалы и видеонаблюдение.

Применённые методы позволили выявить особенности формирования профессиональных ценностей студентов-дирижёров в процессе хоровой подготовки, а также оценить эффективность предложенных вокально-хоровых упражнений и поэтапной работы над музыкальным произведением.

Результаты исследования

В ходе проведённого исследования были получены результаты, отражающие эффективность мастер-класса как формы формирования профессиональных ценностей студентов-дирижёров в процессе хоровой подготовки.

Реализация мастер-класса позволила проследить динамику развития вокально-исполнительских, дирижёрских и личностно-профессиональных качеств обучающихся. В процессе практической работы было установлено, что системное применение артикуляционных, дыхательных и вокальных упражнений способствует улучшению качества звукоизвлечения, интонационной устойчивости и ансамблевой согласованности хора.

В ходе выполнения комплекса голосовых упражнений наблюдалось снижение мышечного напряжения в области шеи и челюсти, повышение чёткости дикции и активизация дыхательного аппарата. Использование распевки с хроматическим подъёмом и упражнений для верхнего регистра способствовало расширению диапазона и выравниванию звучания голосов. Упражнения на

ансамбль и артикуляцию обеспечили синхронность исполнения и развитие коллективного слуха.

Работа над музыкальным произведением М. Леонтовича «Щедрик» осуществлялась поэтапно: от сольфеджио и ритмического освоения материала к исполнению с текстом и объединению партий. Такая последовательность позволила студентам глубже осознать структуру произведения, особенности фразировки, динамики и дыхательных пауз. В результате была достигнута более высокая степень ансамблевого единства и выразительности исполнения.

Особое значение в рамках исследования имело практическое включение студентов в дирижёрскую деятельность. Предоставление возможности дирижировать отдельными фрагментами произведения развивало лидерские качества, ответственность за коллектив и способность принимать художественные решения. Студенты продемонстрировали повышение уверенности в управлении хором, улучшение координации дирижёрских движений и понимание их влияния на качество звучания ансамбля.

Итоговые результаты исследования были дополнены анализом рефлексивных данных. Обобщение устных и письменных отзывов участников мастер-класса показало, что около 70–75 % студентов отметили эффективность упражнений по подготовке артикуляционного аппарата и снижению голосового напряжения. Более 60 % обучающихся указали на значимость полученного опыта дирижирования перед профессиональным хором как фактора развития уверенности и ответственности. В 80 % отзывов подчёркивалась логичность и удобство поэтапной структуры работы с произведением, а около 65–70 % участников отметили улучшение понимания принципов командной работы и ансамблевого взаимодействия.

Обсуждение и заключение

Проведённое исследование подтвердило, что хоровая подготовка является одним из ключевых факторов формирования профессиональных ценностей студента-дирижёра. Полученные результаты позволяют утверждать, что систематическая работа с голосовым аппаратом, артикуляцией, дыханием и ансамблевым звучанием способствует развитию у студентов ответственности, эстетического вкуса, музыкального слуха и эмоциональной устойчивости, что имеет принципиальное значение для их будущей профессиональной деятельности.

Обсуждая результаты исследования, следует отметить, что интеграция теоретических знаний и практической хоровой деятельности обеспечивает целостное формирование профессионального портрета студента-дирижёра. Дирижёрские движения, организация репетиционного процесса, поэтапное освоение произведения, а также использование артикуляционных и распевочных упражнений способствуют развитию лидерских, коммуникативных и организационных качеств обучающихся. Хоровые занятия позволяют

студентам координировать индивидуальные вокальные и дирижёрские навыки в условиях коллективного музыкального взаимодействия.

Особое значение в формировании профессиональных ценностей имеет мастер-класс, в ходе которого студенты получили возможность практического применения полученных знаний в реальном хоровом коллективе. Опыт участия в мастер-классе повысил профессиональную уверенность обучающихся, укрепил их лидерские качества, чувство ответственности и способность принимать самостоятельные художественные решения.

Анализ результатов показал, что артикуляционные, распевочные и дирижёрские упражнения оказывают положительное влияние не только на вокально-исполнительский уровень студентов, но и на их творческое и эмоциональное развитие. Контроль эмоциональной устойчивости, развитие творческого мышления, формирование эстетического вкуса и культуры ансамблевого исполнения рассматриваются как важные компоненты профессионального становления будущих музыкальных педагогов и руководителей хоровых коллективов.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования представленного опыта в системе музыкального образования. Артикуляционные, распевочные и дирижёрские упражнения могут быть включены в постоянную структуру хоровых занятий, что способствует развитию голосового аппарата, совершенствованию интонационного восприятия и укреплению ансамблевой гармонии. Рекомендуются активное внедрение мастер-классов и практических занятий на уровне школ, колледжей и вузов с целью развития профессиональных, лидерских и организационных способностей студентов-дирижёров.

В целом результаты исследования свидетельствуют о том, что хоровая подготовка и авторский опыт проведения мастер-класса являются эффективными инструментами формирования профессиональных ценностей студента-дирижёра. Артикуляционные и распевочные упражнения, дирижёрские движения и поэтапная работа с произведением способствуют развитию профессиональной ответственности, лидерских и коммуникативных навыков, музыкального слуха, эстетического вкуса и эмоциональной устойчивости. Полученные данные подтверждают значимость представленного опыта для подготовки будущих музыкальных педагогов и руководителей хоровых коллективов.

Список источников

1. Гизатов Б. Музыкальное образование в Казахстане. Алма-Ата : Мектеп, 1975. 80 с.
2. Жұбанов А. Қ. Ән-күй сапары / құраст. Ғ. А. Жұбанова. Алматы : Ғылым, 1976. 479 б.
3. Яворский Б. Л. Строение музыкальной речи : материалы и заметки. М. : Композитор, 2022. 512 с.
4. Накибаева З. Н., Жарменова Л. Б. Хортану және хормен жұмыс жасау әдістемесі : оқу құралы. Алматы, 2025. 155 б.
5. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учебное пособие для студентов вузов. М. : Владос-пресс, 2001. 368 с.
6. Слостенин В. А. Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. М. : Академия, 2013. 576 с.
7. Жоламанов Б. Дирижер биігі. Мәдениет және тұрмыс. 1980. № 7. С. 4–5.

References

1. Gizatov B. Music education in Kazakhstan. Alma-Ata, Mektep, 1975. 80 p. (In Russ.)
2. Zhubanov A. K. Journey of song and kuy / comp. by G. A. Zhubanova. Almaty, Gylym, 1976. 479 p. (In Kazakh.)
3. Yavorsky B. L. The structure of musical speech: materials and notes. Moscow, Kompozitor, 2022. 512 p. (In Russ.)
4. Nakibaeva Z. N., Zharmenova L. B. Methodology of choral singing and working with a choir. Almaty, 2025. 155 p. (In Kazakh.)
5. Podlasy I. P. Pedagogy: 100 questions – 100 answers. Moscow, Vlados-Press, 2001. 368 p. (in Russ.)
6. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N. Pedagogy. Moscow, Academia, 2013. 576 p. (In Russ.)
7. Zholamanov B. The conductor's height. *Mad-eniet zhane turmys* = Culture and Life. 1980; 7:4-5 (In Kazakh.)

Информация об авторе:

Каратаев А. С. – аспирант кафедры методологии образования Института искусств; преподаватель отделений «Вокал» и «Дирижирование».

Information about the author:

Karataev A. S. – Postgraduate of the Department of Educational Methodology, Institute of Arts; Lecturer of the “Vocal” and “Conducting” Departments.

Статья поступила в редакцию 12.01.2026; одобрена после рецензирования 19.01.2026; принята к публикации 20.01.2026.

The article was submitted 12.01.2026; approved after reviewing 19.01.2026; accepted for publication 20.01.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378:94(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_23

Содержательные и методологические аспекты изучения истории международных отношений XX века в системе высшего образования Российской Федерации

Ирина Константиновна Корякова^{1*}, Дмитрий Александрович Гунин²

^{1,2}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

¹koryakova@yandex.ru*, <http://orcid.org/0000-0002-9084-4500>

²gunin_00@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-3856-5459>

Аннотация. В статье представлен комплексный анализ содержательных и методологических аспектов изучения истории международных отношений XX в. в системе высшего образования Российской Федерации на примере анализа преподавания курса «Международные отношения и мировой политический процесс в XX веке» на факультете истории и права Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (МГПУ) для студентов, обучающихся по профилю «История. Обществознание» и «История. Право». Актуальность исследования обусловлена значимостью данной дисциплины для формирования гражданской идентичности, патриотического сознания и адекватного понимания современных глобальных процессов. В статье выявляются ключевые особенности изучения истории международных отношений XX в., методологические аспекты ее преподавания студентам. В ходе исследования применялись системный, сравнительно-исторический и источниковедческий методы.

Ключевые слова: международные отношения XX в., внешняя политика, высшее образование, история, изучение

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени Н. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет) по теме «Содержательные и методологические аспекты изучения истории международных отношений XX века в системе среднего и высшего образования Российской Федерации».

Для цитирования: Корякова И. К., Гунин Д. А. Содержательные и методологические аспекты изучения истории международных отношений XX века в системе высшего образования Российской Федерации // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 2 (66). С. 23–27. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_23.

PEDAGOGY

Original article

The substantive and methodological aspects of studying the history of 20th-century international relations in the higher education system of the Russian Federation

Irina K. Koryakova^{1*}, Dmitriy A. Gunin²

^{1,2}Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

¹koryakova@yandex.ru*, <http://orcid.org/0000-0002-9084-4500>

²gunin_00@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-3856-5459>

Abstract. The article presents a comprehensive analysis of the substantive and methodological aspects of studying the history of 20th-century international relations in the higher education system of the Russian Federation, using the example of teaching the course “International Relations and the World Political Process in the 20th Century” at the History and Law Faculty of the Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev for students studying in the fields of “History. Social Studies” and “History. Law”. The relevance of the study is due to the importance of this discipline in shaping civic identity, patriotic consciousness and an adequate understanding of modern global processes. The article identifies the key features of studying the history of international relations in the 20th century and the methodological aspects of teaching it to students. The study uses systemic, comparative-historical and source-study methods.

Keywords: 20th-century international relations, foreign policy, higher education, history, study

Acknowledgements: the research was carried out within the framework of a grant for conducting research in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “The substantive and methodological aspects of studying the history of 20th-century international relations in the secondary and higher education systems of the Russian Federation”.

For citation: Koryakova I. K., Gunin D. A. The substantive and methodological aspects of studying the history of 20th-century international relations in the higher education system of the Russian Federation. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2025. 2026; 17(2-66):23-27. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_23.

Введение

Изучение истории международных отношений XX в. занимает особое место в системе отечественного образования, выполняя важнейшие мировоззренческие и научно-познавательные функции. Глубокое понимание сложнейших перипетий мировой политики прошлого столетия, причин и последствий глобальных конфликтов, эволюции дипломатии и становления современных международно-правовых институтов необходимо для формирования у молодого поколения россиян целостной картины мира, гражданской идентичности, патриотизма и способности ориентироваться в современных геополитических реалиях. В условиях динамично меняющейся международной обстановки, появления новых вызовов и угроз качественная подготовка историков, политологов, способных к глубокому анализу и прогнозированию, приобретает стратегическое значение для Российской Федерации.

Целью данной статьи является комплексный анализ содержательных и методологических аспектов изучения истории международных отношений XX в. на факультете истории и права МГПУ.

Обзор литературы

Ключевую роль в формировании подходов к изучению и преподаванию истории международных отношений XX в. играют ведущие научно-образовательные центры страны, прежде всего Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России (МГИМО) и Национальный исследовательский институт мировой экономики и международных отношений имени Е. М. Примакова Российской академии наук (ИМЭМО РАН).

Научная школа МГИМО по изучению международных отношений характеризуется комплексностью, тесной связью теории и практики, глубоким вниманием к историческим источникам и документам, разработкой теоретических аспектов международных отношений и плодотворным сотрудничеством с Министерством иностранных дел РФ. Традиции школы были заложены выдающимися учеными, такими как академики Е. В. Тарле, Л. Н. Иванов, В. Г. Трухановский, и продолжены современными исследователями, включая А. В. Оркунова и М. М. Наринского. Под эгидой МГИМО были созданы фундаментальные коллективные труды, ставшие классикой для нескольких поколений международников: «История дипломатии» [1], «История международных отношений и внешней политики СССР, 1917–1987» [2], а в более позднее

время – «Современные международные отношения» [3] и многотомная «Системная история международных отношений, 1918–2000» [4], «История международных отношений и внешней политики России в XX веке» [5].

Авторитетным центром комплексных фундаментальных и прикладных исследований мировой экономики и международных отношений является ИМЭМО РАН. Основные направления исследований института, такие как международная безопасность, мировая политика и глобальное развитие, международные экономические отношения, неизбежно включают ретроспективный анализ событий XX в. Публикации сотрудников ИМЭМО отражают глубокий анализ исторических аспектов международных отношений, включая проблемы нераспространения ядерного оружия в XX веке, мировые экономические кризисы и их влияние на международную обстановку [6; 7]. Фундаментальный труд «Основы теории международных отношений» [8], подготовленный коллективом ИМЭМО, базировался на системном подходе, явившись попыткой одной из отечественных школ международников разработать собственную национальную теорию международных отношений. Современные публикации ИМЭМО также демонстрируют развитие методологического инструментария, примером чего может служить критический анализ устоявшихся концепций, таких как «Вестфальский миф» [9].

Другие ведущие университеты и научные центры также вносят существенный вклад, включая Санкт-Петербургский государственный университет, известный исследованиями в области истории международных отношений [10], а также Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» [11].

Таким образом, изучение содержательных и методологических аспектов преподавания истории международных отношений XX века имеет в России определенную традицию, однако комплексные исследования, охватывающие высшую школу с учетом новейших изменений в образовательных стандартах и научных парадигмах, остаются востребованными.

Материалы и методы

Авторы опираются на анализ исследований, посвященных изучению методологических подходов в преподавании истории, научные работы по истории международных отношений, а также на свой научный и педагогический опыт [12]. Системный подход, сравнительно-исторический анализ и описательный метод позволили рассмотреть препода-

давание истории международных отношений XX в. как целостную, многоуровневую систему со своими внутренними и внешними связями, проанализировать основные методологические подходы, применяемые при изучении истории международных отношений XX в. в вузах.

Результаты исследования

Изучение истории международных отношений XX в. в высших учебных заведениях Российской Федерации строится на основе Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, которые определяют общие требования к структуре программ и формируемым компетенциям.

Анализ стандарта ФГОС ВО 3++ для педагогических вузов¹ устанавливает, что профессиональные компетенции определяются вузами самостоятельно на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников. МГПУ нацелил преподавательский состав факультета истории и права на формирование у студентов, обучающихся по программе бакалавриата, таких профессиональных компетенций, как способность выявлять, систематизировать и интерпретировать содержательно значимые эмпирические данные из информационных потоков и способность устанавливать причинно-следственные связи, характеризовать и оценивать социально-политические и социально-экономические события и процессы. Важно научить студента умению осуществлять отбор, критический анализ и интерпретацию исторических источников, навыкам применять знание основных проблем и концепций в области всеобщей истории, а также анализировать и содержательно объяснять исторические явления и процессы в их различных измерениях.

Это и определяет каркас дисциплины «Международные отношения и мировой политический процесс в XX веке», преподаваемой на факультете истории и права МГПУ для студентов, обучающихся по профилю «История. Обществознание» и «История. Право», целью освоения которой является формирование у студентов системного представления о развитии международных отношений, понимания национальных интересов Российской Федерации и ее международного статуса. Выпускники факультета истории и права МГПУ должны обладать способностью профессионально характеризовать и анализировать эволюцию внешней политики ведущих держав, адекватно работать с историческими документами, формировать самостоятельные, аргументированные оценки событий.

С целью качественной подготовки студентов, изучающих дисциплину «Международные отношения и мировой политический процесс в XX веке», используются разнообразные методологические подходы. Источниковедческий подход наряду с историографическим является фундаменталь-

ным, предполагая глубокий анализ широкого круга исторических документов, мемуарной литературы, дипломатической переписки, материалов прессы. Сравнительно-исторический метод позволяет сопоставлять внешнеполитические стратегии различных государств, анализировать аналогичные международные кризисы или этапы развития системы международных отношений, выявлять общее и особенное.

Системный подход рассматривает международные отношения как сложную, динамично развивающуюся систему с множеством взаимосвязанных элементов и подсистем. Этот подход позволяет анализировать структурные изменения в международных отношениях, выявлять системообразующие факторы и закономерности. Проблемный подход, в свою очередь, фокусирует внимание студентов на ключевых дискуссионных вопросах и нерешенных проблемах истории международных отношений XX в., таких как причины мировых войн, эффективность деятельности международных организаций, истоки и уроки холодной войны, стимулируя критическое мышление и самостоятельный поиск ответов. Несомненно, важным является и цивилизационный подход, так как он предлагает анализ международных отношений через призму взаимодействия, диалога или конфликта различных цивилизаций, их ценностных систем и геополитических интересов.

Комплексное применение этих подходов позволяет формировать у студентов глубокое и многогранное понимание истории международных отношений XX в. Этому способствует и преподавание студентам таких фундаментальных дисциплин, как «Новейшая история России» и «История новейшего времени», которые закладывают основу для понимания глобального контекста и роли ключевых акторов в XX в. Особое внимание уделяется роли СССР в международных отношениях и причинам его распада, а также крупнейшим переменам в системе международных отношений. Программы этих курсов предусматривают значительный объем контактной работы (лекции, семинары) и самостоятельной работы студентов, включая изучение обширного списка литературы и источников. В результате освоения этих дисциплин студенты должны приобрести способность профессионально характеризовать и анализировать эволюцию внешней политики ведущих держав, адекватно работать с историческими документами, формировать самостоятельные, подкрепленные фактами оценки событий и процессов.

Такой подход, сочетающий широкую базовую подготовку с углубленной специализацией и методологической рефлексией, позволяет готовить высококвалифицированных преподавателей истории и обществознания. В целом на факультете истории и права МГПУ демонстрируется стремление к комплексному и междисциплинарному освещению предмета.

Современный этап развития образования характеризуется активным поиском и внедрением инновационных педагогических практик и цифровых

¹ ФГОС 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) : Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 125 (ред. от 08.02.2021). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profil'yami-podgotovki-125> (дата обращения: 07.10.2025).

ресурсов, способных повысить эффективность усвоения сложных тем, к которым, безусловно, относится история международных отношений XX в. В преподавании этой темы все большее распространение получают методы, ориентированные на активную познавательную деятельность студентов, на что, например, нацелен кейс-метод, который предполагает анализ студентами конкретных исторических ситуаций (кейсов) из области международных отношений XX в. Например, анализ причин и последствий Русско-японской войны, дипломатических усилий по предотвращению Второй мировой войны, Карибского кризиса или процесса распада Югославии. Работа с кейсами позволяет выявлять проблемы, рассматривать альтернативные пути их решения, оценивать действия исторических акторов и формировать собственную аргументированную позицию, что способствует развитию критического мышления и ответственности за выбор.

Метод проблемного обучения предполагает постановку перед студентами сложных, неоднозначных вопросов, требующих самостоятельного поиска ответов и осмысления (например, «Была ли неизбежна холодная война?», «Каковы уроки Мюнхенского соглашения для современной политики?»), что стимулирует исследовательскую активность и умение работать с противоречивой информацией.

Навыки исследования, анализа, презентации и командной работы развивает проектная деятельность, когда студенты могут выполнять индивидуальные или групповые проекты, посвященные углубленному изучению отдельных событий, личностей или проблем истории международных отношений XX в. (например, «Роль Лиги Наций в 1920-е годы», «Внешняя политика СССР в период разрядки», «Гуманитарные интервенции в конце XX века: правовые и моральные аспекты»).

Используется и метод интерактивных игр. Это могут быть дискуссионные (моделирование заседаний Совета Безопасности ООН, международных конференций) и ретроспективные игры (погружение в роль дипломатов или политических лидеров прошлого в кризисных ситуациях), позволяющие «прожить» исторические события, лучше понять мотивы и ограничения действующих лиц, развивающие коммуникативные навыки и умение аргументировать свою позицию.

Обсуждение и заключение

Проведенный анализ содержательных и методологических аспектов изучения истории международных отношений XX в. на факультете истории и права позволяет прийти к выводу о том, что преподавание истории международных отношений XX в. в современной России опирается на достаточно развитую нормативно-правовую базу, учебную литературу и научные исследования, которые определяют ключевые содержательные компоненты, ожидаемые образовательные результаты и дают возможность качественного изучения данного предмета в высших учебных заведениях Российской Федерации. В учебных программах вузов истории международных отношений XX в. уделяется значительное внимание, признается важность освоения ключе-

вых событий, концепций и персоналий этого сложного периода. В вузовской практике наблюдается методологическое разнообразие, включающее системный, источниковедческий, проблемный, сравнительно-исторический и междисциплинарный подходы. Инновационные педагогические практики и цифровые ресурсы активно проникают в образовательный процесс, обладая значительным потенциалом для повышения его эффективности, однако их внедрение требует методической поддержки и системности.

Список источников

1. История дипломатии : в 5 т. М. : Госполитиздат, 1959. Т. 1. 896 с. ; Т. 2. 1963. 820 с.; Т. 3. 1965. 831 с. ; Т. 4. М. : Политиздат, 1975. 752 с. ; Т. 5. 1979. 766 с.
2. История международных отношений и внешней политики СССР, 1917–1987 : в 3 т. Т. 1. М. : Международные отношения, 1986. 412 с. ; Т. 2. 1987. 454 с. ; Т. 3. 1987. 508 с.
3. Современные международные отношения / под ред. А. В. Торкунова, А. В. Мальгина. М. : Аспект Пресс, 2012. 688 с.
4. Системная история международных отношений. 1918–2000 : в 4 т. Т. 1. М. : Моск. рабочий, 2000. 516 с. ; Т. 2. М. : Моск. рабочий, 2000. 243 с. ; Т. 3. М. : НОФМО, 2003. 718 с. ; Т. 4. М. : НОФМО, 2004. 598 с.
5. History of international relations and Russian foreign policy in the 20th century : in 2 vols. / ed. by A. V. Torkunov, W. C. Wohlforth, B. F. Martynov. Newcastle : Cambridge Scholars Publishing, 2020. Vol. 1. 310 p. ; Vol. 2. 390 p.
6. Международные отношения после второй мировой войны: в 3 т. / главный редактор Н. Н. Иноземцев. М. : Госполитиздат, 1962. Т. 1. 759 с. ; Т. 2. 1963. 744 с. ; Т. 3. 1965. 778 с.
7. Глобальные проблемы современности / отв. ред. Н. Н. Иноземцев. М. : Мысль, 1981. 285 с.
8. Основы теории международных отношений: Опыт ИМЭМО в 1970-е годы / под ред. акад. Н. Н. Иноземцева. М. : Аспект Пресс, 2022. 623 с.
9. Куприянов А. В. «Вестфальский мир»: история и критика // Анализ и прогноз. Журнал ИМЭМО РАН. 2019. № 3. С. 37–50.
10. Ширяев Б. А., Федоров Н. В. История международных отношений в Тихоокеанском регионе : учебное пособие. СПб. : СПбГУ, 2010. 247 с.
11. Батюк В. И. История международных отношений: учебник для вузов. М. : Юрайт, 2025. 555 с.
12. Корякова И. К., Меркушин А. В., Гунин Д. А. Содержательные и методологические аспекты преподавания истории «холодной войны» в российских школах и вузах // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 4. С. 78–85.

References

1. History of diplomacy: in 5 vols. Vol. 1. Moscow, State Publishing House of Political Literature, 1959. 896 p.; Vol. 2. 1963. 820 p.; Vol. 3. 1965. 831 p.; Vol. 4. Moscow, Publishing House of Political Literature, 1975. 752 p.; Vol. 5. Mos-

cow, Publishing House of Political Literature, 1979. 766 p. (In Russ.)

2. History of international relations and foreign policy of the USSR, 1917–1987: in 3 vols. Vol. 1. Moscow, International Relations, 1986. 412 p.; Vol. 2. 1987. 454 p.; Vol. 3. 1987. 508 p. (In Russ.)

3. Modern international relations / ed. by A. V. Torkunov, A. V. Malgin. Moscow, Aspect Press, 2012. 688 p. (In Russ.)

4. Systemic history of international relations, 1918–2000: in 4 vols. Vol. 1. Moscow, Moscow Worker, 2000. 516 p.; Vol. 2. Moscow, Moscow Worker, 2000. 243 p.; Vol. 3. Moscow, Academic Educational Forum on International Relations, 2003. 718 p.; Vol. 4. Moscow, Academic Educational Forum on International Relations, 2004. 598 p. (In Russ.)

5. History of international relations and Russian foreign policy in the 20th century: in 2 vols / ed. by A. V. Torkunov, W. C. Wohlforth, B. F. Martynov. Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, 2020. Vol. 1. 310 p.; Vol. 2. 390 p.

6. International relations after World War II: in 3 vols / ed. by N. N. Inozemtsev. Vol. 1. Moscow, State Publishing House of Political Literature, 1962. 759 p.; Vol. 2. 1963. 744 p.; Vol. 3. 1965. 778 p. (In Russ.)

7. Global problems of our time / ed. by N. N. Inozemtsev. Moscow, Mysl, 1981. 285 p. (In Russ.)

8. Fundamentals of the theory of international relations: The experience of Institute of World Economy and International Relations in the 1970s / ed. by N. N. Inozemtsev. Moscow, Aspect Press, 2022. 623 p. (In Russ.)

9. Kupriyanov A. V. “The Westphalian Peace”: history and criticism. *Analiz i prognoz. Zhurnal IME'MO RAN* = Analysis and Forecasting. IMEMO Journal. 2019; 3:37-50. (In Russ.)

10. Shiryaev B. A., Fedorov N. V. History of international relations in the Pacific Region: textbook. St. Petersburg, St. Petersburg State University, 2010. 247 p. (In Russ.)

11. Batyuk V. I. History of international relations: textbook for universities. Moscow, Urait, 2025. 555 p. (In Russ.)

12. Koryakova I. K., Merkushev A. V., Gunin D. A. Content and methodological aspects of teaching the history of the Cold War in Russian schools and universities. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 12(4):78-85. (In Russ.)

Информация об авторах:

Корякова И. К. – доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения, канд. ист. наук, доц.

Гунин Д. А. – аспирант кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Koryakova I. K. – Associate Professor of the Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Ph.D. (History), Doc.

Gunin D. A. – Postgraduate of the Department of Russian and World History and Methods of Teaching.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 14.10.2025; одобрена после рецензирования 29.10.2025; принята к публикации 30.10.2025.

The article was submitted 14.10.2025; approved after reviewing 29.10.2025; accepted for publication 30.10.2025.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.02

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_28

Модель организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в классах психолого-педагогической направленности

Татьяна Ивановна Куликова

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого, Тула, Россия, tativkul@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8655-1599>

Аннотация. Вопросы личностного и профессионального самоопределения являются актуальными и наиболее значимыми на этапе модернизации современного образования. Определение условий и особенностей образовательной среды, способствующих подготовке старшеклассников к осознанному и ответственному выбору педагогической профессии, актуализирует необходимость разработки новых методологических подходов к организации профильной подготовки школьников на этапе получения общего среднего образования. Целью статьи является описание модели организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в классах психолого-педагогической направленности. Автором приводятся результаты апробации представленной модели в профильных психолого-педагогических классах на базе 52 образовательных организаций Тульской области. В апробации приняли участие 518 школьников и 53 педагога. Полученные данные подтверждают предположение о том, что психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся, организованное в соответствии с предложенной моделью, способствует выявлению педагогически одаренных школьников и формированию у них готовности к профессиональному самоопределению.

Ключевые слова: модель, профессиональное самоопределение, психолого-педагогическое сопровождение, обучающиеся, психолого-педагогические классы

Для цитирования: Куликова Т. И. Модель организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в классах психолого-педагогической направленности // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 2 (66). С. 28–33. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_28.

PEDAGOGY

Original article

Model of organizing psychological and pedagogical support for the professional self-determination of students in classes of psychological and pedagogical orientation

Tatyana I. Kulikova

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia, tativkul@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8655-1599>

Abstract. Issues of personal and professional self-determination are relevant and most significant at the stage of modernization of contemporary education. Identifying the conditions and characteristics of the educational environment that contribute to preparing high school students for a conscious and responsible choice of the teaching profession highlights the need to develop new methodological approaches to organizing specialized preparation of students at the stage of general secondary education. The aim of the article is to describe a model for organizing psychological and pedagogical support for the professional self-determination of students in psychology and pedagogy-oriented classes. The author presents the results of testing the proposed model in specialized psychology and pedagogy classes at 52 educational institutions in the Tula Region. A total of 518 students and 53 teachers participated in the testing. The obtained data confirm the assumption that psychological and pedagogical support for the professional self-determination of students, organized according to the proposed model, contributes to identifying pedagogically gifted schoolchildren and developing their readiness for professional self-determination.

Keywords: model, professional self-determination, psychological and pedagogical support, students, psychological and pedagogical classes

For citation: Kulikova T. I. Model of organizing psychological and pedagogical support for the professional self-determination of students in classes of psychological and pedagogical orientation. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(2-66):28-33. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_28.

Введение

Развитие системы профильной подготовки обучающихся характеризует современный этап российского образования, одним из значимых нововведений которого является открытие в образовательных учреждениях российских регионов специализированных психолого-педагогических классов. В 2022 г. Правительство РФ утвердило Концепцию подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г., согласно которой в России будет открыто не менее 5000 профильных классов психолого-педагогической направленности¹. В Концепции указывается на необходимость развития системы профильной подготовки обучающихся на этапе получения общего среднего образования, расширения знаний о содержании педагогической деятельности и формирования у школьников ценностного отношения к профессии учителя.

Проведенный анализ научных публикаций, представленных на платформах научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU и КиберЛенинка за период 2020–2025 гг., свидетельствует о повышении интереса современных авторов к проблеме статуса педагогической профессии в российском обществе, модернизации педагогического образования, разработки и внедрения программ личностного и профессионального самоопределения еще на этапе предпрофессиональной подготовки [1–3].

Обзор литературы

Вопросы профессионального самоопределения всегда находились в центре внимания нашего государства. На актуальность проблемы развития профориентационной работы в системе общего среднего образования неоднократно указывал Президент Российской Федерации, подчеркивая что «ранняя профессиональная ориентация – это одна из целей, к которой мы стремимся, и чем раньше, тем лучше... это важнейшее направление, для того чтобы помочь человеку выбрать для себя правильный путь, и там, если это состоится, его ждет успех»².

На законодательном уровне важность профориентационной работы и ее правовые основы закреплены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». В п. 3 статьи 66 говорится, что «среднее общее образование направлено на... подготовку обучающегося к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности»³.

Основополагающие подходы к пониманию роли профессионального самоопределения можно обнаружить в работах философов Ф. Ницше, Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера, А. Шопенгауэра, К. Ясперса, рассматривающих теоретические аспекты самоопределения, или в трудах отечественных психологов К. А. Абульхановой-Славской, С. Л. Рубинштейна, А. А. Вербицкого, В. И. Слободчикова, изучающих аспекты профессионального самоопределения.

Особый интерес представляют исследования ученых и практиков в области профессионального самоопределения и профориентации – Э. Ф. Зенера, Е. А. Климова, Е. И. Головахи, А. К. Марковой, О. А. Солдатенко, К. С. Бурова. Обобщили и представили опыт предпрофильной подготовки Г. В. Резапкина, Е. Н. Прощичкая, Н. С. Пряжников, С. Н. Чистякова, А. Н. Попов, В. И. Сахарова. В работах Л. В. Байбородовой, Д. Р. Мерзлякова, А. А. Мирошниченко и др. рассматриваются вопросы личностного и профессионального самоопределения [4–6]. Так, рассматривая личностное самоопределение, Т. В. Костаева называет это «процессом, в ходе которого происходит самопознание, самореализация, самосовершенствование личности, соответственно осознанно поставленной цели, а профессиональное самоопределение – процесс, охватывающий период от возникновения профессиональных намерений до предварительного выбора профессии, когда всевозможные виды деятельности оцениваются личностью с различных точек зрения: собственных интересов, способностей, системы ценностей» [7, с. 25]. Н. С. Пряжников дополняет определение предыдущего автора, говоря что личностное самоопределение «включает в себя и выбор профессии, способы ее освоения и профессиональную самореализацию» [8, с. 123].

Мы разделяем позиции цитируемых авторов в вопросах необходимости развития и совершенствования подходов и моделей организации профориентационной деятельности в процессе получения школьного образования. Изучив и проанализировав существующие модели профориентационной работы, мы смогли сформулировать и представить собственную инновационную *модель организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся* и провести ее апробацию в классах психолого-педагогической направленности на основе изучения курса «Основы психологии» с использованием цифрового образовательного контента как дополнения к программе курса.

Описание разработанной модели и результатов ее апробации в профильных психолого-педагогических классах представляет цель данной статьи. В качестве гипотезы выдвинуто предположение о том, что психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, организованное в соответствии

¹ Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года / Правительство России. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 21.01.2026).

² Открытый урок «Разговор о важном» // Русские вести. Новости. Политика. События. URL: Статья 66. Начальное общее, основное общее и среднее общее образование // КонсультантПлюс (дата обращения: 22.01.2026).

³ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=mkpkt9ru8n978622641 (дата обращения: 22.01.2026).

с предложенной моделью, делает возможным еще на этапе обучения выявить педагогически одаренных школьников и способствовать развитию у них склонностей к педагогической профессии.

Материалы и методы

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой нами проведен теоретический анализ научных работ и публикаций по проблеме личностно-профессионального самоопределения и профориентации школьников. Результаты анализа легли в основу моделирования с последующей апробацией разработанной модели, т. е. «оценкой процесса и результатов, установлением степени эффективности нововведений, их достоинств и недостатков, с целью корректировки и совершенствования» [9, с. 63] в учебном процессе. В ходе апробации применялся инструмент «Аналитика на Рутуб» для получения информации об использовании учащимися цифровых дидактических материалов образовательного контента по курсу «Основы психологии». Для определения степени и уровня освоения этого курса был проведен промежуточный контроль знаний (метод оценки) обучающихся. В ходе апробации использовался метод анкетирования учащихся и педагогов.

Результаты исследования

Разработанная инновационная модель организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в классах психолого-педагогической направленности предполагает выполнение социального и государственного заказа по восполнению дефицита профессионально подготовленных педагогических кадров и интеграцию школьников, транслирующих педагогическую направленность, в профессиональное сообщество (рис. 1).

Обратимся к рисунку 1 и рассмотрим каждый уровень представленной модели. Во введении к данной статье было указано на значимость профориентационной работы в школах, в частности на базах профильных психолого-педагогических классов. Целью предлагаемой модели является выявление педагогически одаренных школьников и формирование у них готовности к профессионально-личностному самоопределению. Достижению цели способствует создание внутренней профориентационной среды и внешней профориентационной среды как условия взаимодействия участников образовательного процесса между собой.

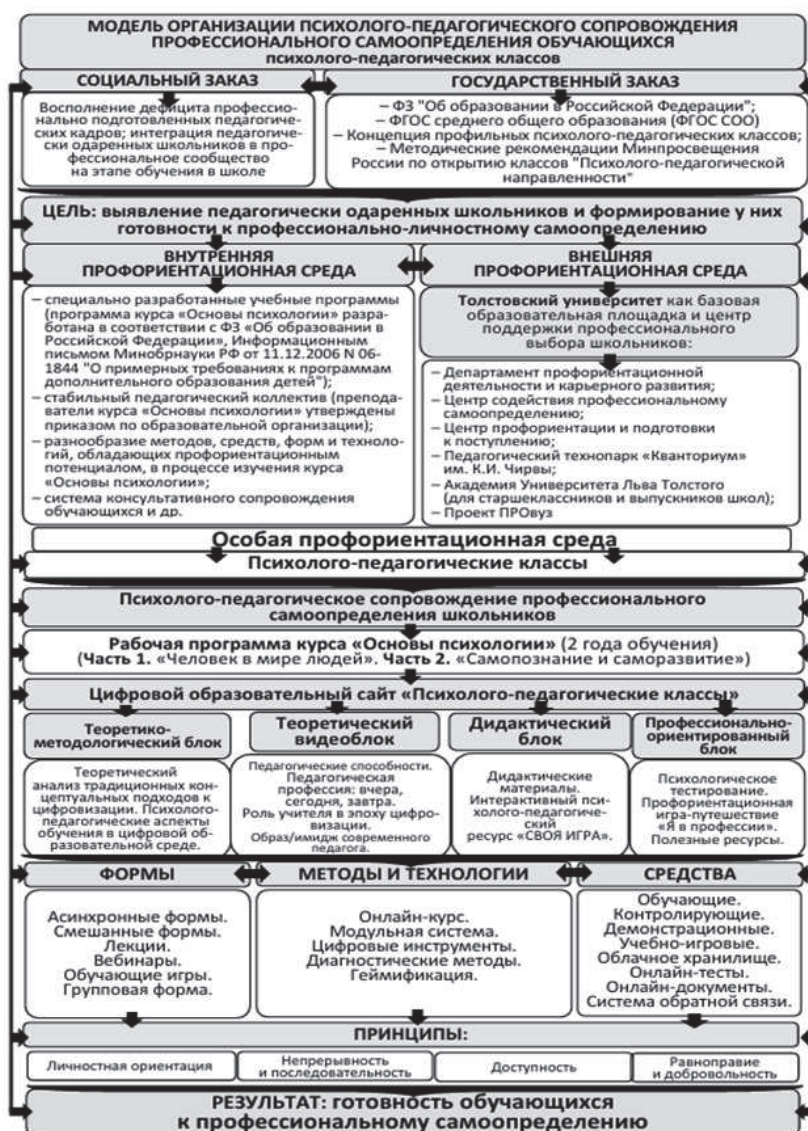


Рис. 1. Модель организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся

Мы понимаем под внутренней профориентационной средой разнообразие методов, средств, форм и технологий, обладающих профориентационным потенциалом. В качестве элементов внутренней профориентационной среды выделяем:

стабильный педагогический коллектив (преподаватели курса «Основы психологии», утвержденные приказом по образовательной организации);

специально разработанную учебную программу курса «Основы психологии»;

современные образовательные технологии, которые используются преподавателями в процессе изучения курса «Основы психологии»;

систему консультативного сопровождения обучающихся и др.

В качестве элементов внешней профориентационной среды мы рассматриваем Толстовский университет как базовую образовательную площадку и центр поддержки профессионального выбора школьников; интернет-ресурсы и, в частности, разработанные цифровые дидактические материалы в структуре образовательного контента по курсу «Основы психологии».

Обязательным условием формирования у школьников готовности к профессионально-личностному самоопределению является создание особой профориентационной среды, одним из компонентов которой являются психолого-педагогические классы. В контексте психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников в профильных классах реализуется элективный курс «Основы психологии», программа которого рассчитана на два года обучения – в 10-м и 11-м классах [10]. В соответствии с рабочей программой данного курса разработан образовательный сайт «Психолого-педагогические классы», содержащий теоретико-методологический блок, теоретический видеоблок, дидактический блок и профессионально-ориентированный блок (табл. 1).

Таблица 1

Структура цифрового образовательного сайта

№. п/п	Разделы	Описание
1	Теоретико-методологический раздел	Включает анализ методологических оснований и условий развития педагогических способностей школьников в цифровой образовательной среде; педагогических технологий, моделей, инструментов в системе цифровой образовательной среды
2	Теоретический видеораздел	Включает профессионально ориентированные на педагогическую профессию видеолекции, объединенные общей темой «Введение в педагогическую профессию». Рассматриваются такие вопросы: педагогическая профессия: вчера, сегодня, завтра; роль учителя в эпоху цифровизации; образ/имидж современного педагога; педагогические способности и как стать учителем
3	Дидактический раздел	Содержит учебные материалы для учащихся (мультимедийные презентации, видеопригичи, видеопрактикумы) и методические рекомендации для педагогов по организации занятий
4	Профессионально-ориентированный раздел	Содержит электронный банк психологических тестов для профориентационной интернет-диагностики, выявления педагогических способностей, профессионально-значимых личностных качеств и свойств; профориентационные игры; консультационную площадку с расписанием вебинаров на учебный год

Образовательный сайт включает теоретические, дидактические, практические и ресурсные материалы, предполагающие использование различных форм, методов, технологий и средств в процессе изучения основ психологии. Для организации учебного процесса и в целом для эффективности психолого-педагогического сопровождения обучающихся в модели выделены основные принципы, соблюдение которых будет способствовать достижению результата, т. е. сформированной готовности обучающихся к профессиональному самоопределению.

Отличительными аспектами рассматриваемой модели организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения, указывающими на ее новизну, являются: 1) использование внутренних резервов образовательного учреждения (преподаватели курса «Основы психологии» являются либо преподавателями Толстовского университета, либо штатными педагогами-психологами конкретной образовательной организации; 2) множество горизонтальных связей (взаимодействие между педагогами и обучающимися в процессе психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения основывается на доверии, уважении и сотрудничестве); 3) гибкость системы взаимодействия участников психолого-педагогического сопровождения (личностная ориентация, демократический стиль в зависимости от условий, проявляющихся проблем, решаемых воспитательных задач); 4) модульная структура программы курса «Основы психологии» (каждый модуль ориентирован на развитие определенной группы педагогических способностей, что позволяет поддерживать интерес у обучающихся на каждом занятии).

Апробация модели организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических 10–11-х классов осуществлялась на протяжении 2024–2025 гг. в 52 образовательных организациях города Тулы и Тульской области. Всего в апробации приняли участие 518 школьников и 53 педагога.

Мы обратились к анализу использования учащимися цифровых дидактических материалов по курсу «Основы психологии», в частности видеолекций, мультимедийных презентаций и других видеоматериалов, представленных на сайте «Психолого-педагогические классы» и размещенных на российском видеопортале Рутуб.

Согласно аналитическим данным, можно сделать следующие выводы: 1) за период изучения учащимися курса «Основы психологии» 2024–2025 гг. зафиксировано 5293 просмотра цифровых дидактических материалов; 2) общее время просмотров видеоматериалов составляет 163,5 часа; 3) за период 13–19 ноября 2025 г. зафиксировано 160 просмотров видеоматериалов, при этом ежедневный просмотр составляет 4,3 часа.

Обратившись к аналитическим данным по просмотру видеолекций «Введение в педагогическую профессию», следует отметить интерес обу-

чающихся к материалам теоретического видеоблока. Так, за период с 23 августа по 20 ноября 2025 г. количество просмотров достигло 428 обращений, а количество зрителей – 424 человека. Содержание всех видеолекций ориентировано на педагогическую профессию.

В процедуре промежуточного контроля были задействованы учащиеся 11-х классов (n=281), т. к. тестовые задания предполагали освоение двухгодичной учебной программы по основам психологии. Контрольный тест включал вопросы разного типа: выбор одного правильного ответа и множественный выбор. В дальнейшем был проведен расчет абсолютной и качественной успеваемости учащихся. Полученный процент качества знаний может говорить о том, что 88,9 % учащихся демонстрируют высокий уровень освоения материала.

Далее прокомментируем результаты анкетирования учащихся по отдельным вопросам, касающимся выявления интереса к психологии и педагогике и приобретения знаний о педагогической деятельности и психологии человека. Эти показатели характеризуют представления учащихся о педагогической профессии, отношение к учителю как к профессионалу, ориентирование учащихся в системе ценностей, которые отражают специфику педагогической деятельности, развитие профессиональных интересов, профессиональное самоопределение, соотнесение собственных особенностей с представлениями о профессии. Так, ответы на вопрос «*Вызывает ли представленный материал интерес к психологии и педагогике?*» свидетельствуют о разных аспектах, например о стремлении к пониманию себя и окружающих, о желании передавать знания и помогать развиваться другим. Эти области связаны, и интерес к ним может быть вызван разными факторами, которые влияют на выбор профессии или изучение этих наук. Из 518 участников анкетирования 495 человек ответили «да». Следовательно, школьники понимают связь этих наук и то, что знания в одной области помогают решать педагогические проблемы, например повышать эффективность образовательных и воспитательных методов. Для учителя важны знания в области педагогической психологии – отрасли психологии, изучающей закономерности процесса обучения и воспитания личности.

С учетом того, что цель создания психолого-педагогических классов заключается в подготовке учащихся к будущей возможной педагогической деятельности, профориентации сегодняшних школьников на педагогические профессии, для нас было важно узнать, способствует ли цифровой дидактический материал по курсу «Основы психологии» приобретению знаний в области педагогической деятельности. Так, на вопрос «*Приобретены ли знания в области педагогической деятельности?*» из общей выборки (n=518) утвердительно ответил на данный вопрос 491 школьник.

Большой интерес представляют для нас ответы педагогов на вопрос «*Ориентирован ли цифровой дидактический материал на развитие психологических знаний о человеке; побуждение школьников к*

активному самопознанию, исследованию собственных ресурсов и раскрытию педагогических способностей?». Участвующие в анкетировании педагоги единогласно (100 %) указали, что материал, представленный на сайте «Психолого-педагогические классы», способствует расширению знаний о психологии человека, процессах самопознания и саморазвития, побуждает школьников к активному самопознанию, исследованию собственных ресурсов и раскрытию педагогических способностей.

Обсуждение и заключение

Проведя анализ инновационных профориентационных моделей и изучив возможности и специфику их реализации в классах психолого-педагогической направленности, мы предложили свою инновационную модель организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения. Результаты апробации разработанной модели подтверждают возможность еще на этапе обучения выявить педагогически одаренных школьников и способствовать развитию у них склонностей к педагогической профессии. Обязательным условием формирования у школьников готовности к профессионально-личностному самоопределению является создание особой профориентационной среды, основным компонентом которой являются психолого-педагогические классы. В процессе организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников в профильных классах большая роль отводится элективному курсу «Основы психологии», содержание которого ориентировано на повышение готовности и способности обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению за счет освоения проблемных ситуаций и вопросов из областей общей психологии, психологии развития, психологии личности и социальной психологии.

Представленный в данной статье опыт разработки и апробации модели организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся показывает эффективность ее использования в профильных психолого-педагогических классах и целесообразность включения данной модели в учебно-воспитательный процесс как необходимого условия развития педагогических способностей школьников.

Список источников

1. Александрова Е. А., Бурмистрова М. Н., Фирсова Т. Г. Концептуальные идеи модернизации педагогического образования в контексте развития личностного потенциала будущего педагога // Социально-политические исследования. 2023. № 1 (18). С. 148–166. http://dx.doi.org/10.20323/2658_428X_2023_1_18_148.
2. Жуковицкая Н. Н. Личностное и профессиональное самоопределение обучающихся в контексте ценностного выбора // Большой конференц-зал: дополнительное образование – векторы развития. 2024. № 2 (13). С. 11–20.
3. Горина О. А., Пальчих М. А. Инновационные инструменты и эффективные практики личностно-профессионального самоопределения // Большой конференц-зал: дополнительное образование – век-

торы развития. 2024. № 2 (13). С. 67–72.

4. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Профориентология: теория и практика. М. : Академический проект, 2020. 189 с.

5. Байбородова Л. В. Концептуальные идеи допрофессиональной педагогической подготовки школьников // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 3. С. 13–21. DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_03_13.

6. Мерзлякова Д. Р., Мирошниченко А. А. Факторы риска личностного и профессионального самоопределения обучающихся в условиях цифровой трансформации общества // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2023. Т. 33, вып. 4. С. 398–406. DOI: 10.35634/2412-9550-2023-33-4-398-406.

7. Костаева Т. В. Профессионально-личностное самоопределение школьников: теоретический аспект // Вестник науки и образования. 2019. № 8–3 (62). С. 23–26.

8. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М. : Академия, 2008. 320 с.

9. Загвязинский В. И., Закирова А. Ф. Сборник заданий по практической методологии педагогического исследования. Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 2009. 92 с.

10. Куликова Т. И. Цифровой образовательный контент как условие совершенствования психологической подготовки обучающихся психолого-педагогических классов // Концепт. 2025. № 8. С. 403–411.

References

1. Aleksandrova E. A., Burmistrova M. N., Firsova T. G. Conceptual ideas for the modernization of pedagogical education in the context of the development of the personal potential of a future teacher. *Sotsial'no-politicheskie issledovaniya* = Social and Political Research. 2023; 1(18):148-166. (In Russ.)

2. Zhukovitskaya N. N. Personal and professional self-determination of students in the context of value choice. *Bol'shoi konferents-zal: dopolnitel'noe obrazovanie – vektory razvitiya* = Large Conference Hall: Additional Education – Vectors of Development. 2024; 2(13):11-20. (In Russ.)

3. Gorina O. A., Palchek M. A. Innovative tools and effective practices of personal and professional self-determination. *Bol'shoi konferents-zal: dopolnitel'noe obrazovanie – vektory razvitiya* = Large Conference Hall: Additional Education – Vectors of Development. 2024; 2(13):67-72. (In Russ.)

4. Zeer E. F., Pavlova A. M., Sadovnikova N. O. Career guidance: theory and practice. Moscow, Academic Project, 2020. 189 p. (In Russ.)

5. Bayborodova L. V. Conceptual ideas of pre-professional pedagogical training of schoolchildren. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 12(3):13-21. DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_03_13. (In Russ.)

6. Merzlyakova D. R., Miroshnichenko A. A. Risk factors of personal and professional self-determination of students in the context of digital transformation of society. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* = Bulletin of Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2023; 33(4):398-406. DOI: 10.35634/2412-9550-2023-33-4-398-406 (In Russ.)

7. Kostaeva T. V. Professional and personal self-determination of schoolchildren: theoretical aspect. *Vestnik nauki i obrazovaniya* = Bulletin of Science and Education. 2019; 8-3(62):23-26. (In Russ.)

8. Pryazhnikov N. S. Professional self-determination: theory and practice. Moscow, Academia, 2008. 320 p. (In Russ.)

9. Zagvyazinsky V. I., Zakirova A. F. A Collection of tasks on the practical methodology of pedagogical research. Tyumen, Tyumen State University Press, 2009. 92 p. (In Russ.)

10. Kulikova T. I. Digital educational content as a condition for improving the psychological training of students in psychological and pedagogical classes. *Koncept* = Concept. 2025; 8:403-411. (In Russ.)

Информация об авторе:

Куликова Т. И. – доцент кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы, канд. психол. наук, доц.

Information about the author:

Kulikova T. I. – Associate Professor of the Department of Special Psychology, Defectology and Social Work, Ph.D. (Psychology), Doc.

Статья поступила в редакцию 16.01.2026; одобрена после рецензирования 29.01.2026; принята к публикации 30.01.2026.

The article was submitted 16.01.2026; approved after reviewing 29.01.2026; accepted for publication 30.01.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_34

Теоретико-методологическая система формирования критического мышления студентов вуза в условиях цифровой трансформации

Ли Сюэяо

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия, 495383118@qq.com, <https://orcid.org/0009-0004-8951-7774>

Аннотация. В условиях стремительной цифровизации образовательного пространства критическое мышление становится ключевым метакомпетентностным ресурсом современного специалиста. Настоящее исследование посвящено решению проблемы адаптации методологии формирования мыслительных навыков студентов к реалиям цифровой трансформации вуза. Цель работы заключается в теоретико-методологическом обосновании и конструировании педагогической системы, способной эффективно функционировать в новой информационной экосистеме. Методологический каркас исследования выстроен на конвергенции системного, компетентностного и средового подходов. В статье обоснована авторская модель формирования критического мышления, базирующаяся на принципах цифровой дидактики. Архитектура модели выстроена как совокупность четырех функциональных модулей: ценностно-целевого, информационно-дидактического, инструментально-деятельностного и рефлексивно-диагностического. Особое внимание уделено механизмам имплементации цифровых сервисов верификации данных в структуру учебного процесса. Результаты опытно-экспериментальной работы доказывают, что системное применение предложенной модели обеспечивает качественную трансформацию навыков работы студентов с гетерогенными информационными потоками. Практическая ценность работы заключается в возможности масштабирования предложенных педагогических стратегий для модернизации образовательных программ высшей школы.

Ключевые слова: критическое мышление, цифровая трансформация образования, высшая школа, педагогическое моделирование, цифровая дидактика, информационная культура, профессиональные компетенции

Для цитирования: Ли Сюэяо. Теоретико-методологическая система формирования критического мышления студентов вуза в условиях цифровой трансформации // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 2 (66). С. 34–38. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_34.

PEDAGOGY

Original article

Theoretical-methodological system for the formation of critical thinking in university students in the context of digital transformation

Li Xueyao

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, 495383118@qq.com, <https://orcid.org/0009-0004-8951-7774>

Abstract. Amid the rapid digitalization of the educational space, critical thinking is becoming a key meta-competency resource for the modern specialist. The study addresses the problem of adapting the methodology for developing students' cognitive skills to the realities of the digital transformation of higher education institutions. The aim of the work is the theoretical-methodological substantiation and construction of a pedagogical system capable of functioning effectively within the new information ecosystem. The methodological framework of the study is built upon the convergence of systemic, competency-based and environmental approaches. The article substantiates an original model for the formation of critical thinking, based on the principles of digital didactics. The architecture of the model is structured as a combination of four functional modules: value-target, information-didactic, instrumental-activity and reflexive-diagnostic. Special attention is paid to the mechanisms of implementing digital data verification services into the structure of the educational process. The results of the experimental work demonstrate that the systemic application of the proposed model ensures a qualitative trans-

formation of students' skills in working with heterogeneous information flows. The practical value of the study lies in the possibility of scaling the proposed pedagogical strategies for the modernization of higher education programs.

Keywords: critical thinking, digital transformation of education, higher education, pedagogical modeling, digital didactics, information culture, professional competencies

For citation: Li Xueyao. Theoretical-methodological system for the formation of critical thinking in university students in the context of digital transformation. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2026; 17(2-66):34-38. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_34.

Введение

Современное высшее образование переживает фундаментальные изменения, обусловленные глобальной цифровизацией экономики и общества. В условиях перенасыщенного информационного рынка способность к критическому осмыслению данных трансформируется из желательного универсального навыка в ключевой фактор конкурентоспособности специалиста. Работодатели все чаще отмечают, что именно развитое критическое мышление (КМ) – умение верифицировать информацию, принимать обоснованные решения в условиях неопределенности и генерировать нестандартные идеи – становится главным маркером профессиональной пригодности выпускника. Однако существующие педагогические практики часто не успевают за динамикой цифровой среды, что порождает серьезное противоречие между требованиями рынка труда к компетенциям выпускников и традиционными методами обучения, ориентированными преимущественно на репродуктивное усвоение знаний. Если обратиться к нормативным требованиям и современным образовательным стандартам, становится очевидным, что цифровая трансформация требует не просто внедрения новых технологий, а пересмотра самой методологии формирования когнитивных навыков.

Необходимость разрешения указанного противоречия подтверждает актуальность разработки научно обоснованной системы, позволяющей интегрировать цифровые инструменты в процесс развития критического мышления. Цель данного исследования – разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность теоретико-методологической системы формирования критического мышления студентов вуза в условиях цифровой трансформации.

Обзор литературы

Проблематика КМ имеет глубокие корни как в зарубежной, так и в отечественной психолого-педагогической науке, что обусловлено междисциплинарным характером данного феномена.

Фундаментальные психологические основы. Базисом для нашего исследования выступает культурно-историческая теория Л. С. Выготского, который рассматривал развитие высших психических функций через призму интериоризации культурных знаков и социального взаимодействия [1]. Логическим продолжением этих идей является деятельностный подход А. Н. Леонтьева, утверждающего, что мышление формируется и развивается исключительно в процессе целенаправленной деятельности [2]. В контексте нашего исследования это означает, что КМ не может быть «передано» студенту в готовом виде, а должно выращиваться через реше-

ние профессионально-ориентированных задач.

В современной науке сложилось несколько подходов к определению КМ. В зарубежной традиции (Д. Халперн [3], Р. Эннис [4], П. Фасионе [5]) оно рассматривается преимущественно как когнитивная стратегия, включающая навыки анализа, интерпретации, оценки аргументов и саморегуляции. Отечественные исследователи значительно углубляют это понимание, акцентируя внимание на логико-методологических и социальных аспектах. Так, Г. В. Сорина определяет критическое мышление как способ рассуждения, интегрирующий рефлексию, прагматику и коммуникацию, что позволяет личности эффективно действовать в экспертных сообществах [6]. Н. Ф. Плотнокова подчеркивает значимость командного взаимодействия в формировании КМ, рассматривая его как интегративное качество личности, необходимое для продуктивной совместной деятельности [7].

Влияние цифровизации на когнитивные процессы стало предметом острых дискуссий. Исследователи (А. Ю. Уваров, Э. Гейбл и др.) отмечают двойственную природу цифровой среды: с одной стороны, она создает новые возможности для персонализации, с другой – несет риски когнитивных искажений и манипуляций [8]. Особую значимость для нашего исследования имеют работы в области «цифровой дидактики». Коллектив авторов под руководством В. И. Блинова сформулировал принципы организации учебного процесса в цифровой среде, среди которых ключевыми являются интерактивность и адаптивность контента [9]. А. В. Богданова и В. Ф. Глазова, исследовав педагогические условия формирования КМ, справедливо указывают на необходимость трансформации роли преподавателя из транслятора знаний в фасилитатора информационных потоков [10].

Несмотря на обширный массив работ, проблема формирования критического мышления именно в условиях «цифрового шума», алгоритмизированной подачи информации (*filter bubbles*) и распространения генеративных нейросетей не была предметом целостного системного исследования. Существующие работы часто затрагивают отдельные аспекты (медиаграмотность, фактчекинг) или остаются в рамках традиционных методик, не использующих потенциал Big Data для диагностики мыслительных дефицитов. Отсутствует научно обоснованная модель, которая объединяла бы фундаментальные принципы деятельностного подхода с инструментарием современной цифровой экосистемы вуза.

Материалы и методы

Согласно целям и задачам, методами исследо-

вания при проектировании системы формирования КМ являются анализ и синтез научных идей (с опорой на системный, компетентностный и средовой подходы), педагогическое моделирование, эксперимент и методы математической статистики.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Шанцюского педагогического университета (Shangqiu Normal University, Китай) в 2024/25 учебном году. Общая выборка составила 126 студентов 2-го курса гуманитарных направлений подготовки. Для проверки гипотезы были сформированы две группы: экспериментальная (ЭГ, $n = 63$) и контрольная (КГ, $n = 63$).

Исследование включало три этапа:

1. Констатирующий этап: диагностика исходного уровня сформированности компонентов критического мышления (мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного, рефлексивно-оценочного). Основными методами стали адаптированный тест Уотсона – Глейзера (WGCTA) и авторская методика «Цифровой профиль».

2. Формирующий этап: апробация разработанной структурно-функциональной модели и реализация междисциплинарного спецкурса «Цифровая гигиена и анализ данных» с использованием платформы «Xuexitong» (Chaoxing Learning).

Контрольный этап: повторная диагностика, сравнительный анализ данных с использованием t -критерия Стьюдента и χ^2 -критерия Пирсона, интерпретация результатов.

Результаты исследования

В ходе исследования было уточнено понятие критического мышления применительно к условиям цифровой трансформации. Оно интерпретируется нами не просто как когнитивная способность, а как интегративное личностное образование, включающее три базовых компонента: мотивационно-ценностный (установка на сомнение и верификацию), когнитивно-деятельностный (владение алгоритмами фактчекинга) и рефлексивно-оценочный (способность абстрагироваться от информационного шума).

Центральным научным результатом исследования стала разработка и верификация педагогической экосистемы (модели), обеспечивающей системное развитие критического мышления. В отличие от линейных административных схем, данная модель представляет собой циклический процесс, реализуемый через четыре взаимообусловленных модуля:

Ценностно-целевой модуль (Аксиологический базис). Данный компонент задает смысловой вектор образовательного процесса. Вместо формальной трансляции требований ФГОС он ориентирован на интериоризацию студентами установки на «здоровый скептицизм» и интеллектуальную честность. Основной задачей здесь выступает формирование внутренней потребности в верификации входящего контента, что является фундаментом информационной безопасности личности в цифровой среде.

Информационно-дидактический модуль (Контентное обеспечение). Отвечает за когнитивное наполнение обучения и структурирование учебного материала. Реализация этого модуля осуществ-

лялась через интеграцию в учебный план специализированного курса «Цифровая гигиена и анализ данных» (36 часов). Содержание модуля сфокусировано на трех ключевых доменах: понимание алгоритмов ранжирования информации («цифровой след»), освоение инструментов технической верификации (фактчекинг) и развитие навыков распознавания когнитивных манипуляций.

Инструментально-деятельностный модуль (Технологическая архитектура). Регламентирует процессуальную сторону обучения. Основой модуля стала технология смешанного обучения (blended learning), реализованная по сценарию «перевернутого класса». Теоретическая подготовка была вынесена в цифровую среду (платформа «Xuexitong»), что позволило высвободить аудиторное время для интерактивных практик. Ключевой инновацией стало внедрение формата «Red Teaming» – педагогической симуляции, где студенты, выступая в ролях создателей и разоблачителей фейков, постигали механику дезинформации «изнутри». Данный метод, заимствованный из сферы кибербезопасности, был адаптирован нами для педагогических целей. Процедура реализации «Red Teaming» включала три этапа: 1) «Атака»: группа студентов-«красных» генерировала правдоподобную дезинформацию (deepfakes, фейковые новости) с помощью доступных нейросетей; 2) «Защита»: группа «синих» должна была выявить признаки манипуляции, используя инструменты фактчекинга, и предоставить доказательное опровержение; 3) «Дебрифинг»: совместный анализ использованных стратегий обмана и способов их выявления. Такой подход позволил студентам понять механику создания фейков «изнутри», что существенно повысило их когнитивную устойчивость;

Рефлексивно-диагностический модуль (Мониторинг). Выполняет функцию непрерывного аудита качества образовательных результатов. Он базируется на использовании комплекса валидированных метрик (включая тест WGCTA) и анализе цифровых следов обучающихся. Данный модуль позволяет перевести оценку критического мышления из зоны субъективных суждений в плоскость измеримых показателей, обеспечивая своевременную коррекцию индивидуальных образовательных траекторий.

На констатирующем этапе результаты показали отсутствие статистически значимых различий между ЭГ и КГ ($p > 0,05$). Качественный анализ выявил, что студенты испытывали наибольшие трудности при работе с противоречивыми цифровыми источниками (субтест «Интерпретация» – 4.2 из 10 (табл. 1)).

Таблица 1

Распределение студентов по уровням сформированности критического мышления (констатирующий этап)

Уровень (Level)	ЭГ (n = 63)	%	КГ (n = 63)	%
Высокий	7	11,1 %	6	9,5 %
Средний	31	49,2 %	32	50,8 %
Низкий	25	39,7 %	25	39,7 %

Динамика уровней сформированности критического мышления (контрольный этап)

Уровень (Level)	ЭГ (n = 63)	%	Прирост	КГ (n = 63)	%	Прирост
Высокий	21	33,3 %	+22,2 %	9	14,3 %	+4,8 %
Средний	35	55,6 %	+6,4 %	34	54,0 %	+3,2 %
Низкий	7	11,1 %	-28,6 %	20	31,7 %	-8,0 %

На контрольном этапе после реализации модели была выявлена существенная положительная динамика в ЭГ (табл. 2).

Статистическая обработка подтвердила достоверность различий: значение t-критерия Стьюдента составило $t_{emp} = 4,2$ ($p < 0,01$). Особенно заметный рост зафиксирован по показателю «Оценка надежности источников» (с 5,1 до 8,3 балла).

Обсуждение и заключение

Разработанная теоретико-методологическая система позволяет разрешить выявленное противоречие между потребностью в навыках критического анализа и отсутствием эффективных методик их формирования в цифровой среде. Внедрение модели обеспечивает качественный переход от стихийного потребления контента к осознанной аналитической деятельности. Это подтверждает гипотезу о том, что цифровая среда обладает дидактическим потенциалом только при условии специального педагогического проектирования. Высокая статистическая значимость полученных результатов ($t_{emp} = 4,2$) обусловлена синергией инструментально-деятельностного и информационно-дидактического модулей. Если алгоритмы Big Data обеспечивали адаптивность контента под индивидуальные запросы, то использование коллаборативных инструментов делало процесс мышления «видимым» (visible thinking). Это позволяло преподавателю и сверстникам фиксировать логические ошибки и когнитивные искажения непосредственно в момент их возникновения в ходе групповых дискуссий, что невозможно в рамках традиционного лекционно-семинарского формата.

Студенты экспериментальной группы продемонстрировали не только рост тестовых показателей, но и изменение поведенческих паттернов: они стали чаще использовать инструменты верификации и критически оценивать контекст сообщений. Рост числа студентов с высоким уровнем КМ (с 11,1 % до 33,3 %) свидетельствует о повышении их академической и профессиональной конкурентоспособности.

Таким образом, предложенная структурно-функциональная модель является эффективным инструментом модернизации образовательного процесса. Использование платформы «Xuexitong» в связке с технологиями активного обучения («Red Teaming») способствует созданию развивающей экосистемы, где критическое мышление формируется как естественная реакция на информационные вызовы.

Список источников

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : АСТ, 2021. 576 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл, 2005. 352 с.
3. Халперн Д. Психология критического мышления. 4-е изд. СПб. : Питер, 2000. 512 с.
4. Ennis R. H. Critical Thinking // The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education. New York : Palgrave Macmillan, 2015. Pp. 31–47.
5. Facione P. A. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. San Jose : Insight Assessment, 2020. Pp. 5–10.
6. Сорина Г. В. Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2003. № 6. С. 97–110.
7. Плотникова Н. Ф. Формирование критического мышления студентов вуза в условиях командной формы организации обучения: монография. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2015. 120 с.
8. Уваров А. Ю., Гейбл Э., Дворецкая И. В. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 34–58.
9. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. Цифровая дидактика: профессионально-педагогическое образование. М. : Скифия-принт, 2020. 270 с.
10. Богданова А. В., Глазова В. Ф. Педагогические условия формирования критического мышления студентов в цифровой среде // Вестник высшей школы. 2023. № 4. С. 45–50.

References

1. Vygotsky L. S. Thinking and speech. Moscow, AST, 2021. 576 p. (In Russ.)
2. Leontiev A. N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow, Smysl, 2005. 352 p. (In Russ.)
3. Halpern D. The psychology of critical thinking. 4th ed. St. Petersburg, Piter, 2000. 512 p. (In Russ.)
4. Ennis R. H. Critical Thinking. *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. New York, Palgrave Macmillan, 2015. Pp. 31-47.
5. Facione P. A. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. San Jose, Insight Assessment, 2020. Pp. 5-10.
6. Sorina G. V. Critical thinking: history and current status. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya Filosofiya = Lomonosov Philosophy Journal*. 2003; 6:97-110. (In Russ.)
7. Plotnikova N. F. Formation of critical thinking in university students in the context of team-based learning: monograph. Kazan, Kazan University Press,

2015. 120 p. (In Russ.)

8. Uvarov A. Yu., Geibl E., Dvoretzkaya I. V. Difficulties and prospects of digital transformation in education. *Voprosy obrazovaniya* = Issues of Education. 2019; 2:34-58. (In Russ.)

9. Blinov V. I., Sergeev I. S., Esenina E. Yu. Digital didactics: professional and pedagogical education. Moscow, Skifiya-Print, 2020. 270 p. (In Russ.)

10. Bogdanova A. V., Glazova V. F. Pedagogical conditions for the formation of critical thinking in students in a digital environment. *Vestnik vysshey shkoly* = Bulletin of Higher Education. 2023; 4:45-50. (In Russ.)

Информация об авторе:

Ли Сюэяо – аспирант кафедры социальной педагогики.

Information about the author:

Li Xueyao – Postgraduate of the Department of Social Pedagogy.

Статья поступила в редакцию 20.01.2026; одобрена после рецензирования 29.01.2026; принята к публикации 30.01.2026.

The article was submitted 20.01.2026; approved after reviewing 29.01.2026; accepted for publication 30.01.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 372.881.161.1

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_39

Лингвокультурные особенности регионов России в преподавании РКИ: Москва и Санкт-Петербург

Наталья Владимировна Матюшина^{1*}, Ольга Игоревна Короленко²

^{1,2}Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

¹Matushinanv@mgpu.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-6982-5305>

²Korolenkooi@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7388-8133>

Аннотация. В статье рассматривается потенциал использования культурной и лингвистической дихотомии двух российских столиц, Москвы и Санкт-Петербурга, в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Анализируются ключевые культурные достопримечательности и исторические нарративы, сформировавшие уникальный образ Москвы и Санкт-Петербурга в рамках лингвокультурологического подхода. Отмечается, что интеграция материала о «споре двух столиц» в учебный процесс способствует не только расширению страноведческих знаний инофонов, но и формированию у них более глубокого, многогранного и живого понимания русской культуры в ее внутреннем разнообразии, что мотивирует учащихся и обогащает их коммуникативную компетенцию.

Ключевые слова: русский как иностранный (РКИ), лингвокультурный подход, Москва, Санкт-Петербург, страноведение, методика преподавания, культурные коды

Для цитирования: Матюшина Н. В., Короленко О. И. Лингвокультурные особенности регионов России в преподавании РКИ: Москва и Санкт-Петербург // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 2 (66). С. 39–46. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_39.

PEDAGOGY

Original article

Linguistic and cultural features of Russian regions in teaching Russian as a foreign language: Moscow and St. Petersburg

Nataliya V. Matyushina^{1*}, Olga I. Korolenko²

^{1,2}Moscow City University, Moscow, Russia

¹Matushinanv@mgpu.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-6982-5305>

²Korolenkooi@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7388-8133>

Abstract. The paper dwells on the potential use of cultural and linguistic dichotomy of the two Russian capitals, Moscow and St. Petersburg, in teaching Russian as a foreign language (RFL). The investigation analyzes the key cultural attractions and historical narratives that have formed a unique image of Moscow and St. Petersburg within the framework of a linguistic and cultural approach. It is claimed that integrating the issue of the “dispute between the two capitals” into the educational process contributes to expanded regional studies knowledge of non-Russian speakers, as well as to the deeper, multifaceted and lively understanding of Russian culture in its internal diversity, which motivates students and enriches their communicative competence.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), linguistic and cultural approach, Moscow, St. Petersburg, regional studies, teaching methods, cultural codes

For citation: Matyushina N. V., Korolenko O. I. Linguistic and cultural features of Russian regions in teaching Russian as a foreign language: Moscow and St. Petersburg. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(2-66):39-46. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_39.

Введение

Современное общество претерпевает определенные трансформации. Как отмечает Н. В. Барышников, «стрелка барометра мирового политического климата резко качнулась к отметке “пасмурно” по

причине нестабильности, неопределенности современного миропорядка» [1, с. 169]. Тем не менее ряд тенденций нашего общества можно охарактеризовать как положительные. К таковым относятся все большая востребованность русского языка в

качестве языка сотрудничества [2], науки [3] и образования [4]. Вследствие этого новый виток своего развития получила методика преподавания русского языка как иностранного [5].

С целью выявления актуального вектора развития методики преподавания русского языка как иностранного в рамках настоящего исследования был проведен опрос среди 14 студентов бакалавриата направления подготовки 45.03.02 Лингвистика, профиль «Перевод и переводоведение (русский язык как иностранный)». Во-первых, мы задались вопросом, почему студенты изучают русский язык как иностранный. В анкете был предусмотрен выбор нескольких вариантов из предложенных. Наибольшее количество студентов (12) выбрало вариант – для работы или карьеры, 11 человек ответили, что им русский язык необходим для учебы. Пять студентов из 14 опрошенных выбрали следующие варианты: для путешествий по России и другим странам, из-за симпатии к русской культуре.

Вторая серия вопросов была посвящена трудностям изучения русского как иностранного, русским песням, различным заданиям, которые используются на занятии. Самым трудным в освоении русского языка оказалось изучение грамматики и запоминание слов (10 ответов), второе место заняли трудности в понимании речи на слух и неуверенность в разговорной практике (9 ответов). Отвечая на вопрос «Какую музыку вам было бы интересно послушать на занятии?», половина студентов отметили поп-музыку. Ответы на вопрос «Какие русские песни вы знаете?» были весьма разнообразными. Большинство студентов назвали песню «Катюша» (8 человек), 2 человека написали, что они знают песню «Подмосковные вечера». Остальные ответы были следующими: песни «Надежда», «Если в сердце живет любовь», «Батарейка», «Колыбельная», «Небо для нас двоих», «Прекрасное далеко» и др.

В связи с полученными по итогам анкетирования данными было принято решение, во-первых, подготовить задания для развития понимания речи на слух; во-вторых, приобщить студентов к русской поп-музыке; в-третьих, познакомить обучающихся с лингвокультурными особенностями главных туристических городов России: Москвы и Санкт-Петербурга.

Обзор литературы

В последнее время обучение русскому «языку» ведется на основе принципа сознательности, активизации соответствующих когнитивных процессов обучающихся, стимулирующих прочность и долговечность формирования речевых навыков и речевых умений» [6, с. 99].

Иностранные обучающиеся проявляют интерес не только к освоению самого языка, но и к знакомству с культурой России, с лингвокультурными особенностями социума. С большим энтузиазмом студенты из-за рубежа путешествуют по городам нашей страны, начиная от Москвы и Санкт-Петербурга, заканчивая Золотым кольцом и более отдаленными территориями.

Под культурными особенностями подразуме-

ваются любимые жителями объекты культурного наследия, такие как театры, музеи, памятники и др. Лингвокультурные особенности диалектов двух крупнейших городов России выражаются в различной номинации одних и тех же объектов (ср., *подъезд* и *парадная*, *бордюр* и *поребрик* и т. п.)

Лингвокультурная характеристика текста, по мнению А. Д. Дейкиной и О. Н. Левушкиной, реализуется при помощи ряда приемов, на основе которых были подобраны тексты для данного исследования. На этапе **восприятия** студентам предлагается предугадать содержание текста, формируется эмоциональный отклик. На этапе **комплексного анализа** учащиеся проводят структурно-содержательный, лингвостилистический и культурологический анализ текста. И, наконец, на этапе **синтеза, интерпретации и оценки** происходит финальное осмысление, интерпретация глубинного смысла текста, написание сочинения-рассуждения на тему, поднятую в прочитанном тексте [7, с. 14–15].

Исследователи отмечают, что для эффективного преподавания иностранного языка необходимо использовать опоры на культурную адаптацию [8]. Согласимся с мнением Ю. Е. Прохорова, который подчеркивает, что культурная адаптация реализуется на четырех уровнях: языковом, риторическом, содержательном и паралингвистическом [9, с. 113].

Отметим также, что обучение русскому языку как иностранному через музыкальные произведения [10], аутентичные произведения (в том числе художественные и мультипликационные фильмы) [11], иные средства визуализации [12; 13] все более востребовано в современной лингводидактике.

Материалы и методы

В данной статье предлагается методическая разработка на основе отечественных художественных фильмов, песенного материала и иллюстрирующих авторских фотографий и картинок, выполненных при помощи нейросети. Цели учебного материала: во-первых, вызвать у инофонов интерес к художественному наследию двух российских столиц, во-вторых, ознакомить студентов с культурными и лингвокультурными особенностями жителей этих городов.

Комплекс упражнений разработан согласно предложенной А. Л. Бердичевским и А. В. Голубевой технологии создания межкультурного учебника по русскому языку как иностранному. Авторы выделяют следующие этапы формирования лексического навыка на иностранном языке: **ознакомление** (при помощи схем и картинок, с опорой на аудио- и видеоматериалы), **тренировка** (упражнения на уровне предложений, небольших текстов, с обязательной имитацией, подстановкой и воспроизведения изучаемой лексики) и **применение** (комбинирование и употребление в свободной речи) [14, с. 96–112]. При подготовке упражнений на развитие слуховой рецепции были учтены положения А. М. Дороховой [15]. Задания для проектной деятельности созданы с опорой на принципы, предложенные Т. С. Макаровой, Е. Е. Матвеевой, М. А. Молчановой и Е. А. Морозовой, и включают **междисциплинарный, страноведческий и твор-**

ческий типы проектов [16, с. 113].

Результаты исследования

В результате исследования был разработан комплекс упражнений, рассчитанный на уровень владения русским языком А2–В1. Данный комплекс упражнений может быть, во-первых, применен для проведения целого занятия или серии уроков по теме культуры России, во-вторых, использован частично для решения различных методических задач.

Продемонстрируем подробно созданный в ходе исследования комплекс упражнений.

Задание 1. Посмотрите фрагмент из художественного фильма «Служебный роман¹» и трейлер фильма «Питер FM²».



QR-код
на фрагмент фильма
«Служебный роман»



QR-код на
трейлер фильма
«Питер FM»

Методический комментарий: цель данного задания – возбудить у инофонов интерес к теме сравнения двух городов.

Ответьте на вопросы:

- В каком фильме показана Москва, а в каком Санкт-Петербург?
- Какие времена года показаны в фильмах?
- В каком фильме действие происходит в XXI веке, а в каком в XX веке?

Задание 2. Определите, на каких фотографиях показаны символы Москвы, а на каких – Санкт-Петербурга.

Методический комментарий: задание можно выполнять в командах или парах с элементами соревнования. Кроме того, можно попросить обучающихся продолжить и назвать другие пары схожих культурных объектов российских столиц.



Рис. 1. Памятник Петру I
(Медный всадник)
© фото Н. В. Матюшиной

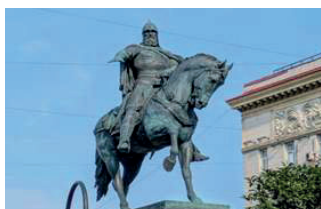


Рис. 2. Памятник Юрию
Долгорукому
© фото Н. В. Матюшиной

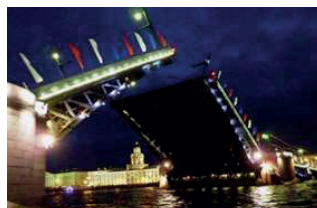


Рис. 3. Река Нева
© фото Н. В. Матюшиной



Рис. 4. Москва-река
© фото Н. В. Матюшиной



Рис. 5. Игрок футбольной
команды «Спартак» (изображение
сгенерировано с помощью
приложения Шедеврум:
<https://shedevrum.ai>)



Рис. 6. Болельщик футбольной
команды «Зенит» (изображение
сгенерировано с помощью
приложения Шедеврум)



Рис. 7. Большой театр
© фото Н. В. Матюшиной

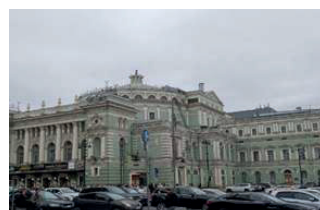


Рис. 8. Мариинский театр
© фото Н. В. Матюшиной

Задание 3. Соедините имена известных личностей, названия мест и явлений, связанных с Москвой и Санкт-Петербургом, с их описанием.

Методический комментарий: данное упражнение является подготовительным для прослушивания песни «Москва-Нева», при его выполнении обучающиеся знакомятся с неизвестными для них словами, встречающимися в песне.

- 1) поребрик
- 2) бордюр
- 3) белые ночи
- 4) Петроград
- 5) хитровские дворы
- 6) булгаковские места
- 7) парадная
- 8) подъезд
- 9) мариинская арфа
- 10) Малевич в светлых тонах
- 11) Дворцовая площадь
- 12) зенитовский шарф
- 13) красно-белые штаны

а) природное явление, при котором ночью не становится полностью темно;

б) район в Москве, названный в честь генерал-майора, который купил здесь участок и открыл рынок. Постепенно район превратился в место, где собирались преступники и безработные. Сейчас на месте разбит парк, который очень любят москвичи;

в) русский художник, автор картины «Черный квадрат», ставшей символом нового искусства и хранящейся в Третьяковской галерее в Москве;

г) места, связанные с творчеством Михаила Булгакова, например локации из романа «Мастер и

¹ Служебный роман : фильм / реж. Э. А. Рязанов («У природы нет плохой погоды») // Лингвострановедческий словарь России. М. : Мосфильм, 1977. URL: <https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar> (дата обращения: 12.01.2026).

² Трейлер фильма «Питер FM» / реж. О. Бычкова. М. : СТС, 2006. URL: https://vkvideo.ru/video55616664_456240656?t=20s&ref_domain=yastatic.net (дата обращения: 12.01.2026).

Маргарита»;

д) название, которое в 1914–1924 годах носил город Санкт-Петербург;

е) арфа в Мариинском театре;

ж) главная площадь Санкт-Петербурга;

з) разделитель между дорогой и тротуаром в Санкт-Петербурге

и) разделитель между дорогой и тротуаром в Москве;

к) сине-белый шарф футбольной команды Санкт-Петербурга «Зенит»;

л) часть формы игрока футбольной команды Москвы «Спартак»;

м) главный вход в здание (название в Санкт-Петербурге);

н) главный вход в здание (название в Москве).

Задание 4. Прослушайте песню «Москва-Нева»³ и заполните таблицы о разнице жителей Москвы (Она) и Санкт-Петербурга (Он) и о том, что они узнали друг у друга.



QR-код на песню «Москва-Нева»

Методический комментарий: данное упражнение подразумевает индивидуальное или парное выполнение одновременно или после прослушивания песни, далее следует сравнить результаты обучающихся. При необходимости преподаватель может пояснить значение или произношение слов.

Она (Москва)	Он (Санкт-Петербург)
	Нева
	поребрик
	белые ночи
булгаковские места	
подъезд	
Она узнала	Он узнал
мариинская арфа	красно-белые штаны

Задание 5. Прослушайте песню «Москва-Нева» еще раз и дополните предложения.

Методический комментарий: настоящее упражнение нацелено на совершенствование умения аудирования.

1. У твоей ___ и его ___ стало общее что-то, наверное – ___.

2. В споре двух культур он опять за ___, а ты за ___.

3. Ты не видела ___ и сторон Петрограда.

4. Он не знает ___ дворов и булгаковских мест.

5. Он сможет тебя никогда проводить до ___.

6. Да и ты не узнаешь, какой в его доме ___.

7. Ты услышишь, как нежно звучит мариинская ___.

8. Он увидит иного ___, в светлых тонах.

9. Ты привыкнешь зимой согреться зенитовским ___.

10. Он пройдет по Дворцовой в твоих ___ - штанах!

³ Песня Москва-Нева / автор муз. и текста Р. В. Луговых ; исп. В. Сюткин. <https://ok.ru/video/6761062730274> (дата обращения: 12.01.2026).

Задание 6. Дополните предложения о сравнении жителей Москвы и Санкт-Петербурга, раскрыв скобки.

Методический комментарий: упражнение фокусируется на повторении спряжения глаголов несовершенного вида в настоящем времени.

1. Жители Москвы не (любить) опаздывать, а жители Санкт-Петербурга не (желать) спешить.

2. Петербуржцы (отвечать) вежливо, а москвичи быстро (говорить).

3. Многие петербуржцы (болеть) за футбольную команду «Зенит», а москвичи (болеть) за «Спартак».

4. Москвичи вход в дом (называть) подъездом, а петербуржцы (называть) его парадной.

5. Жители Петербурга часто (грустить), а жители Москвы (улыбаться).

6. Москвичи (ходить) в Большой и Малый театры, а петербуржцы (слушать) оперу и (смотреть) балет в Мариинском театре.

7. Москвичи (встречать) Новый год на Красной площади, а петербуржцы (отмечать) праздники на Дворцовой площади.

8. Москвичи (приезжать) в Санкт-Петербург посмотреть белые ночи, а петербуржцы (ездить) в Москву в командировку.

9. Москвичи (гулять) вдоль Москвы-реки, а петербуржцы (плавать) по Неве.

10. Молодые жители Санкт-Петербурга (завтракать) в кафе, а молодежь Москвы (посещать) ночные клубы.

11. Петербуржцы (изучать) искусство в Эрмитаже, а москвичи (смотреть) картины Малевича в Третьяковской галерее.

12. В Москве (стоять) памятник Юрию Долгорукому, а в Санкт-Петербурге туристы (фотографировать) памятник Петру Первому.

Задание 7. В песне встречаются прилагательные светлый и хмурый в краткой форме (светла и хмур). Посмотрите на картинки и объясните значение этих слов. Составьте предложения с этими прилагательными.



Рис. 9. Светлая Москва.
© фото Н. В. Матюшиной



Рис. 10. Хмурый Санкт-Петербург.
© фото Н. В. Матюшиной

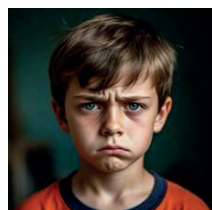


Рис. 5. Тёма сегодня что-то хмурый. (изображение сгенерировано с помощью приложения Шедеврум)

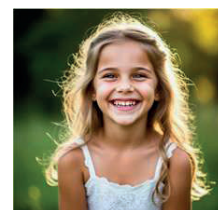


Рис. 6. Таня – такая светлая девочка! (изображение сгенерировано с помощью приложения Шедеврум)

Методический комментарий: при выполнении упражнения совершенствуются лексико-грамматические навыки.

Задание 8. Поставьте прилагательные в краткую форму, используйте правильные окончания рода и числа, обратите внимание на ударение.

Образец:

Она всегда (*весёлая*) – Она всегда (*веселá*) (ж. р.);

Он всегда *весёлый* – Он всегда *вёсел_* (м. р.);

Они всегда (*весёлые*) – Они всегда *веселы́* (мн. ч.).

Методический комментарий: данное задание нацелено на совершенствование грамматических навыков. При необходимости преподаватель может объяснить данный грамматический материал.

1. Москва (светлая), а Санкт-Петербург (хмурый).

2. Этот мальчик очень (добрый).

3. Эти задания (простые).

4. Она была (грубая) с ним.

5. Ночь (тёмная) и (тихая).

6. Теремок был не (низкий) не (высокий).

Задание 9. Прочитайте текст песни и расскажите, о чем она.

Методический комментарий: данное задание нацелено на понимание текста.

У твоей Москвы

И его Невы

Стало общее что-то,

Наверное – вы.

Ты светла, он хмур,

В споре двух культур

Он опять за поребрик,

А ты за бордюр.

Ты не видела белых ночей и сторон Петрограда,

Он не знает хитровских дворов и булгаковских

мест.

Он не сможет тебя никогда проводить до парадной,

Да и ты не узнаешь, какой в его доме подъезд.

Но у твоей Москвы

И его Невы

Стало общее что-то,

Наверное – вы.

Ты светла, он хмур,

В споре двух культур

Он опять за поребрик,

А ты за бордюр.

Ты услышишь, как нежно звучит мариинская арфа,

Он увидит иного Малевича, в светлых тонах.

Ты привыкнешь зимой согреться зенитовским шарфом,

Он пройдёт по Дворцовой в твоих красно-белых штанах!

Ведь у твоей Москвы

И его Невы

Стало общее что-то,

Наверное – вы.

Ты светла, он хмур,

В споре двух культур

Он опять за поребрик,

А ты за бордюр.

У твоей Москвы

И его Невы

Стало общее что-то...

У твоей Москвы

И его Невы

Стало общее что-то...

Конечно же, вы!

Задание 10. Прочитайте текст песни вслух и попробуйте спеть вместе с исполнителем.

Методический комментарий: данное задание нацелено на имитацию изученной лексики и совершенствование фонетических навыков.

Задание 11. Составьте рассказ о Москве и Санкт-Петербурге, используя опоры.

Методический комментарий: выполнение упражнения представляет собой воспроизведение изучаемой лексики в свободной подготовленной речи.

Опоры:

• Москва – столица России, её основателем считают Юрия Долгорукого. В Москве есть ... Юрию Долгорукому.

• Я люблю Москву, потому что она ...

• Я хочу посетить ..., чтобы увидеть / услышать ...

• Я знаю, что в Москве много ..., например ...

• Москвичи всегда спешат, но в выходные они ...

• Санкт-Петербург называют северной столицей, это красивый город, потому что ...

• Основатель Санкт-Петербурга – Пётр Первый, около Невы стоит Петру Первому.

• Я хочу посмотреть в Петербурге ...

• В Петербурге я хочу покататься на катере по ...

• Особенно я хочу посмотреть ... в Эрмитаже.

Задание 12. Подготовьте проект, посвященный двум столицам (городам Москве и Санкт-Петербургу).

Методический комментарий: выполнение данного задания помогает раскрыть творческий потенциал студентов, позволит им сравнить два главных города России, понять их уникальность, историческую роль и культурное значение через исследование разных аспектов их жизни.

Предполагаемые темы проектов:

Литературные портреты городов

Архитектура: лицо города.

Символы и дух города.

Город в искусстве: мир кино.

Путешествие по городу: занимательный маршрут.

Обсуждение и заключение

Представленные упражнения были апробированы на занятиях со студентами из Китайской Народной Республики, обучающимися в Институте иностранных языков Московского городского педагогического университета (в количестве 40 человек) с уровнем владения русским языком А2–В1. Тестирование проходило в 2023/24, 2024/25, 2025/26 учебных годах в рамках курсов «Лингвострано-

ведение России», «История русской литературы (практикум)», «Продвинутый курс русского языка». Апробация доказала повышенный интерес обучающихся к изучению лингвокультурных особенностей городов России, проявление активности студентов к выполнению творческих и проектных заданий. В целом обучающиеся справились с предложенными упражнениями.

На вопрос «Что вам нравится больше всего на занятиях русского языка как иностранного?» наибольшее количество студентов (36 %) ответили, что им нравится общение и диалоги с одноклассниками, на втором месте (21 %) – просмотр видео, фильмов, мультфильмов и изучение грамматических правил. Подчеркнем, что большинство студентов ответили, что положительно относятся к использованию песен на уроке, так как это помогает учить язык. Обучающимся задавали вопрос о том, какие задания с песнями им кажутся наиболее полезными. Respondенты ответили, что больше всего они любят слушать и заполнять пропуски в песнях, расставлять строки песни в правильном порядке, а также учить и петь песню всей группой.

На вопрос «Какие виды заданий на уроке вам кажутся наиболее интересными и полезными?» информанты сообщили, что больше всего им нравятся ролевые игры, а также настольные или подвижные игры.

В ходе исследования был разработан и апробирован комплекс упражнений для занятий по русскому языку как иностранному. Апробация показала эффективность созданных упражнений, повышение мотивации обучающихся к изучению лингвокультурных особенностей регионов России, интерес иностранной молодежи к современной российской музыке.

В качестве дальнейшей перспективы работы можно выделить расширение базы апробации предложенного комплекса упражнений за счет привлечения обучающихся из других иностранных государств, а также иных образовательных площадок. Кроме того, планируется создание дополнительных упражнений по избранной тематике, в том числе адаптированных под онлайн-формат [17].

Список источников

1. Барышников Н. В. Межкультурная и межэтническая коммуникация в новых цивилизационных условиях // Вестник МГПУ. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2024. № 3 (55). С. 165–177.

2. Прохоров Ю. Е. Цели изучения русского языка как иностранного и цели обучения русскому языку как иностранному: сотрудничество или соперничество? // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры : материалы XIII конгресса МАПРЯЛ, Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 г. Гранада : МАПРЯЛ, 2015. Т. 1. С. 65–71.

3. Стекольщикова И. В., Гурова П. В., Николаева Т. Ю. Использование информационно-коммуникационных технологий на теоретических занятиях по современному русскому языку в российском вузе // Три «Л» в парадигме современного

гуманитарного знания: лингвистика, литературоведение, лингводидактика : сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 23 ноября 2023 года. М. : Языки Народов Мира, 2024. С. 488–493.

4. Вашквичус В. Ю., Кондракова Ю. Н., Кузьмина Е. С., Сметанников И. Б. Что ищет китайский студент в России: анализ образовательных потребностей китайских студентов в российских вузах по материалам социологического исследования // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2022. № 65. С. 213–237. DOI: 10.17223/1998863X/65/19.

5. Морозова Е. А. Особенности выполнения проектов страноведческой тематики при обучении русскому языку как иностранному // Иноязычное филологическое образование: векторы и перекрестки : сборник научных статей. М. : Языки народов мира, 2025. С. 131–141.

6. Тарева Е. Г., Михайлова С. В. Русский язык в эпоху глобальных образовательных трансформаций // Обучение французскому и русскому языкам как иностранным: лингвистические и дидактические аспекты. М. : Языки народов мира ; Тезаурус, 2018. С. 93–104.

7. Дейкина А. Д., Левушкина О. Н. Методический потенциал лингвокультурологических характеристик текста в школьном обучении русскому языку // Русский язык в школе. 2014. № 4. С. 12–18.

8. Матюшина Н. В., Прибылова Н. Г. Формирование лингвокультурной компетентности студентов филологического направления (на примере категории отрицания в английском языке) // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2025. № 3 (59). С. 166–185.

9. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М. : URSS, 2017. 224 с.

10. Самошкина Д. Р. Тексты современных песен как отражение изменений в русском языке // Филологическое обеспечение профессиональной деятельности учителя иностранного языка и русского языка как иностранного : сборник материалов студенческой научно-практической конференции, Москва, 16–20 декабря 2024 года. М. : Языки народов мира, 2025. С. 218–225.

11. Еремина Е. А. Отбор и лингводидактический анализ аутентичных текстов как профессиональные задачи преподавателя РКИ // Вестник МГПУ. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2025. № 3 (59). С. 186–202.

12. Матюшина Н. В. Русскоязычные элементы в эргонимии внутригородских объектов г. Москвы // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 4. С. 99–111.

13. Цыганкова В. Д. Обучение РКИ с опорой на визуализацию на примере приставочных глаголов движения // Филологическое обеспечение профессиональной деятельности учителя иностранного языка и русского языка как иностранного : сборник материалов студенческой научно-практической конференции, Москва, 18–22 декабря 2023

года. М. : Языки народов мира, 2024. С. 188–193.

14. Бердичевский А. Л., Голубева А. В. Как написать межкультурный учебник русского языка как иностранного. СПб. : Златоуст, 2015. 140 с. ISBN 978-5-86547-843-0.

15. Дорохова А. М. Умозаключение как компонент слуховой рецепции: лингводидактические аспекты подготовки студентов языкового вуза к межкультурному общению // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9, № 10. С. 1050–1056.

16. Макарова Т. С., Матвеева Е. Е., Молчанова М. А., Морозова Е. А. Специфика проектной деятельности в обучении русскому языку как иностранному // Научное мнение. 2022. № 1–2. С. 111–119. DOI: 10.25807/22224378_2022_1-2_111.

17. Макарова Т. С., Молчанова М. А., Морозова Е. А. Приемы адаптации учебных материалов к индивидуальным образовательным потребностям изучающих русский язык как иностранный в онлайн-формате // Научное мнение. 2023. № 4. С. 82–89.

References

1. Baryshnikov N. V. Intercultural and interethnic communication in new civilizational conditions *Vestnik MGPU. Seriya: «Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie» = MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education.* 2024; 3(55): 165–177. (In Russ.)

2. Prokhorov Yu. E. The goals of learning Russian as a foreign language and the goals of teaching Russian as a foreign language: cooperation or rivalry? *Russkiy yazyk i literatura v prostranstve mirovoy kul'tury = Russian language and literature in the space of world culture: proceedings of the 13th MAPRYAL Congress, Granada, Spain, September 13–20, 2015. Granada, MAPRYAL, 2015. Vol. 1. Pp. 65–71.* (In Russ.)

3. Stekolshchikova I. V., Gurova P. V., Nikolaeva T. Yu. The use of information and communication technologies in theoretical classes on modern Russian at a Russian university. *Tri «L» v paradigme sovremennogo gumanitarnogo znaniya: lingvistika, literaturovedenie, lingvodidaktika = Three “L” in the paradigm of modern humanitarian knowledge: linguistics, literary studies, linguodidactics: collection of scientific articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Moscow, November 23, 2023. Moscow, Languages of the Peoples of the World, 2024. Pp. 488–493.* (In Russ.)

4. Vashkevicius Yu. N., Kondrakova Yu. N., Kuzmina E. S., Smetannikov I. B. What is a Chinese student looking for in Russia: analysis of the educational needs of Chinese students in Russian universities based on the materials of a sociological study. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya = Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political Science.* 2022; 65:213–237. DOI: 10.17223/1998863X/65/19. (In Russ.)

5. Morozova E. A. Features of the implementation of projects on the subject of foreign studies in teaching Russian as a foreign language. *Inoyazychnoe filologicheskoe obrazovanie: vektory i perekrestki = Foreign Language Philological Education: Vectors and Intersections: collection of scientific articles. Moscow,*

Languages of the Peoples of the World, 2025. Pp. 131–141. (In Russ.)

6. Tareva E. G., Mikhailova S. V. Russian language in the era of global educational transformations *Obuchenie frantsuzskomu i russkomu yazykam kak inostrannym: lingvisticheskie i didakticheskie aspekty = Teaching French and Russian as Foreign Languages: Linguistic and Didactic Aspects. Moscow, Languages of the Peoples of the World; Thesaurus, 2018. Pp. 93–104.* (In Russ.)

7. Deikina A. D., Levushkina O. N. Methodological potential of linguacultural characteristics of the text in school teaching of the Russian language. *Russkiy yazyk v shkole = Russian Language at School.* 2014; 4:12–18. (In Russ.)

8. Matyushina N. V., Pribylova N. G. Formation of linguocultural competence of students majoring in philology (on the example of the category of negation in English). *Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie = MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education.* 2025; 3(59):166–185. (In Russ.)

9. Prokhorov Yu. E. National sociocultural stereotypes of speech communication and their role in teaching Russian to foreigners. Moscow, URSS, 2017. 224 p. (In Russ.)

10. Samoshkina D. R. Lyrics of modern songs as a reflection of changes in the Russian language. *Filologicheskoe obespechenie professional'noy deyatel'nosti uchitelya inostrannogo yazyka i russkogo yazyka kak inostrannogo = Philological Support for the Professional Activities of a Teacher of a Foreign Language and Russian as a Foreign Language: collection of materials of a student scientific and practical conference, Moscow, December 16–20, 2024. Moscow, Languages of the Peoples of the World, 2025. Pp. 218–225.* (In Russ.)

11. Eremina E. A. Selection and linguodidactic analysis of authentic texts as professional tasks of a teacher of Russian as a foreign language. *Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie = Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series: Philology. Theory of Language. Language Education.* 2025; 3(59):186–202. (In Russ.)

12. Matyushina N. V. Russian-language elements in the ergonymy of intracity objects in Moscow. *Russkiy yazyk v shkole = Russian Language at School.* 2024; 85(4):99–111. (In Russ.)

13. Tsygankova V. D. Teaching Russian as a foreign language using visualization as an example of prefixed verbs of motion. *Filologicheskoe obespechenie professional'noy deyatel'nosti uchitelya inostrannogo yazyka i russkogo yazyka kak inostrannogo = Philological Support for the Professional Activities of a Teacher of a Foreign Language and Russian as a Foreign Language: collection of materials of a student scientific and practical conference, Moscow, December 18–22, 2023. Moscow, Languages of the Peoples of the World, 2024. Pp. 188–193.* (In Russ.)

14. Berdichevsky A. L., Golubeva A. V. How to write an intercultural textbook of Russian as a foreign language. St. Petersburg, Zlatoust, 2015. 140 p. ISBN

978-5-86547-843-0. (In Russ.)

15. Dorokhova A. M. Inference as a component of auditory reception: linguodidactic aspects of preparing students of a language university for intercultural communication. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* = Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. 2024; 9(10):1050-1056. (In Russ.)

16. Makarova T. S., Matveeva E. E., Molchanova M. A., Morozova E. A. Specifics of project activities in teaching Russian as a foreign language. *Nauchnoe mnenie* = Scientific Opinion. 2022; 1-2:111-119. DOI: 10.25807/22224378_2022_1-2_111. (In Russ.)

17. Makarova T. S., Molchanova M. A., Morozova E. A. Techniques for adapting educational materials to the individual educational needs of students learning Russian as a foreign language online. *Nauchnoe mnenie* = Scientific Opinion. 2023; 4:82-89. (In Russ.)

Информация об авторах:

Матюшина Н. В. – доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков, канд. филол. наук, доц.

Короленко О. И. – доцент кафедры романских языков и лингводидактики Института иностранных языков, канд. филол. наук.

Вклад авторов:

Матюшина Н. В. – разработка концепции исследования; обзор исследований по теме; разработка комплекса упражнений; подбор видеоматериалов; подготовка фотоматериалов; формулировка выводов; написание текста статьи.

Короленко О. И. – обзор исследований по теме; проведение апробации комплекса упражнений; проведение опроса; доработка и редактирование текста.

Information about the authors:

Matyushina N. V. – Associate Professor of the Department of English Language Theory and Cross-Cultural Communication, Institute of Foreign Languages, Ph.D. (Philology), Doc.

Korolenko O. I. – Associate Professor of the Department of Romance Languages and Linguistics, Institute of Foreign Languages, Ph.D. (Philology).

Contribution of the authors:

Matyushina N. V. – formulating the conceptual framework of the research; review of research on the topic; development of the exercises set; finding video materials; preparation of photographic materials; formulation of conclusions; writing the text of the article.

Korolenko O. I. – review of research on the topic; testing the exercises set; conducting the survey; revision and proof-reading of the text.

Статья поступила в редакцию 16.01.2025; одобрена после рецензирования 17.02.2021; принята к публикации 20.02.2025.

The article was submitted 16.01.2025; approved after reviewing 17.02.2021; accepted for publication 20.02.2025.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378.147:37.035
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_47

Проект «Рубашки Памяти» как образовательно-мемориальная модель формирования исторической памяти обучающихся

Владимир Вячеславович Мирошкин

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия,
miroshkinv@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9801-0228>

Аннотация. Целью исследования является теоретическое обоснование и анализ образовательно-мемориальной модели формирования исторической памяти обучающихся, реализованной в ходе выполнения проекта «Рубашки Памяти» на факультете истории и права Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева. В ходе исследования использованы методы теоретического анализа, педагогического моделирования, сравнительно-сопоставительный метод, контент-анализ исторических источников, анализ продуктов проектной деятельности и педагогическое наблюдение. В результате исследования охарактеризована структура и содержание модели, в основу которой положен принцип «соучастной памяти», обеспечивающий переход обучающихся от пассивного восприятия исторической информации к активному соавторству мемориального пространства. Содержательным ядром «Рубашек Памяти» стала работа с аутентичными газетными материалами периода Великой Отечественной войны, которые были творчески преобразованы студентами в художественно-символические арт-объекты, создающие визуальный образ «присутствия отсутствующих» героев. Сделан вывод о том, что представленная модель способствует глубокой интериоризации исторического знания, формированию эмоционально-ценностного отношения к прошлому, развитию гражданской идентичности и профессиональных компетенций будущих педагогов. Уникальность модели заключается в интеграции исследовательского, творческого и воспитательного компонентов, а также в ее способности трансформировать образовательную среду в пространство постоянной мемориальной рефлексии. Предложенный опыт обладает значительным трансферным потенциалом для других образовательных организаций.

Ключевые слова: формирование исторической памяти, образовательно-мемориальная модель, проект, высшее педагогическое образование, педагогический вуз, студент

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (УлГПУ им. И. Н. Ульянова и МГПУ) по теме «Формирование исторической памяти в социокультурном пространстве педагогического вуза».

Для цитирования: Мирошкин В. В. Проект «Рубашки Памяти» как образовательно-мемориальная модель формирования исторической памяти обучающихся // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 2 (66). С. 47–52. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_47.

PEDAGOGY

Original article

The “Shirts of Memory” project as an educational and memorial model for forming historical memory in students

Vladimir V. Miroshkin

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, miroshkinv@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9801-0228>

Abstract. The purpose of the study is to provide a theoretical basis and analysis of the educational and memorial model for the formation of students’ historical memory, which was implemented during the “Shirts of Memory” project at the Faculty of History and Law of the Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev. The study used methods of theoretical analysis, pedagogical modeling, comparative analysis, content analysis of historical sources, analysis of project products and pedagogical observation. As a result of the study, the structure and content of the model were characterized, which is based on the principle of “partici-

patory memory”, ensuring the transition of students from passive perception of historical information to active co-authorship of the memorial space. The content core of the “Shirts of Memory” was the work with authentic newspaper materials from the period of the Great Patriotic War, which were creatively transformed by students into artistic and symbolic art objects, creating a visual image of the “presence of the absent” heroes. It is concluded that the presented model contributes to the deep internalization of historical knowledge, the formation of an emotional and value-based attitude towards the past, and the development of civic identity and professional competencies among future teachers. The uniqueness of the model lies in the integration of research, creative and educational components, as well as its ability to transform the educational environment into a space of continuous memorial reflection. The proposed experience has significant transfer potential for other educational organizations.

Keywords: formation of historical memory, educational and memorial model, project, higher pedagogical education, pedagogical university, student

Acknowledgements: the research was carried out within the framework of a grant for conducting research in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Ulyanovsk State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Formation of historical memory in the sociocultural space of a pedagogical university”.

For citation: Miroshkin V. V. The “Shirts of Memory” project as an educational and memorial model for forming historical memory in students. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(2-66):47-52. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_47.

Введение

В эпоху глобализации и нарастающей межкультурной коммуникации, с одной стороны, и обострения геополитической конкуренции, с другой, вопрос о сохранении национально-культурного суверенитета и устойчивости общества перед лицом попыток фальсификации истории становится приоритетным [1, с. 655–656]. Современное информационное пространство, отличающиеся плюрализмом, децентрализацией и зачастую низким уровнем верификации данных, порождает риски распространения деструктивных идеологий, исторического нигилизма и манипулятивных трактовок прошлого, что особенно воздействует на мировоззрение молодежи. В этой связи проблема формирования исторической памяти и гражданской идентичности в образовательном пространстве педагогического вуза приобретает повышенную актуальность, поскольку именно здесь осуществляется подготовка будущих учителей – ключевых ретрансляторов ценностных ориентиров и исторических знаний для последующих поколений. Именно от уровня их профессиональной компетентности, сформированной гражданской позиции и личностной зрелости зависит эффективность воспитательного процесса в школе и устойчивость гражданского самосознания юных россиян. Между тем, в практике высшего педагогического образования нередко наблюдается дисбаланс между теоретической подготовкой и целенаправленным формированием готовности будущего педагога к реализации воспитательного потенциала учебных дисциплин, в частности исторического блока. Актуализируется потребность в разработке и внедрении таких современных образовательных практик, которые бы способствовали осознанному, эмоционально-ценностному отношению к прошлому, критическому осмыслению исторических источников, формированию патриотизма и ответственной гражданской позиции на основе традиционных духовно-нравственных российских ценностей.

Данная статья посвящена анализу одной из реализованных в Мордовском государственном педагогическом университете имени М. Е. Евсевьева

(далее – МГПУ) образовательно-мемориальных моделей формирования исторической памяти обучающихся – проекта «Рубашки Памяти».

Обзор литературы

В современной педагогической науке и практике отмечается устойчивый интерес к поиску эффективных форм и методов, способствующих становлению исторического сознания, гражданской идентичности и патриотизма у школьников и студенческой молодежи, где одной из выраженных тенденций выступает разработка и апробация интегративных моделей, сочетающих образовательные, мемориальные и цифровые практики. К примеру, эффективность использования цифровых технологий для вовлечения молодежи в деятельность по сохранению исторического наследия демонстрирует исследование Т. Е. Демидовой, И. Н. Чижевской и А. Е. Чижевского, раскрывающее потенциал проектной деятельности, нацеленной на аккумуляцию семейных фотографий и визуальных материалов [2]. Данный подход методологически близок идее проекта «Рубашки Памяти», в котором центральным элементом становится цифровизация и визуализация личной истории через материальный артефакт.

Важным аспектом изучения ученых является связь исторической памяти с идентичностью. Это подчеркивает работа С. Г. Новикова, рассматривающая ее формирование как инструмент обретения школьниками социокультурной идентичности [3], а также монография В. В. Николиной и др., акцентирующая внимание на формировании гражданской идентичности с учетом региональной специфики [4].

Значительный пласт научной литературы посвящен анализу роли памяти о Великой Отечественной войне как смысловому ядру патриотического сознания. Исследования И. Е. Абрамовой, Е. В. Магомедовой, С. В. Крамской, Е. Н. Мох, Г. Э. Давидовской, И. Л. Харевич подтверждают востребованность интерактивных и личностно-ориентированных форм работы, выходящих за рамки традиционного урока [5; 6]. Подходы, применяемые при реализации «Рубашек Памяти», согласуются с выводами указанных авторов.

Исследователи подчеркивают устойчивую роль музейных комплексов в качестве мемориальных и образовательных центров (С. Г. Давыдов [7], Н. Е. Горячев, В. В. Мирошкин) [8]. Это значимо в контексте нашей модели формирования исторической памяти, которую можно рассматривать как мобильную, персонализированную музейную практику, расширяющую границы традиционного музейного пространства.

Современная научная мысль неразрывно связывает формирование исторической памяти с задачами гражданско-патриотического и духовного воспитания. Это нашло свое отражение, например, в работах А. Ф. Ахметовой, И. В. Корниловой, А. Н. Вольнец, Г. В. Мерзляковой, С. А. Даньшиной, Л. В. Баталовой [9–11]. В данном контексте проект «Рубашки Памяти», направленный не только на ретрансляцию знаний, но и на эмоциональное вовлечение, формирование уважения к прошлому и старшим поколениям, полностью соответствует означенной воспитательной парадигме.

Особое значение для нашего исследования имеют работы, рассматривающие специфику формирования исторической памяти непосредственно в педагогической среде – у будущих учителей истории (В. В. Мирошкин) [12] и в целом в вузах (Е. Г. Карелин, А. В. Мартыненко, Т. Д. Надькин и др.) [13; 14].

Таким образом, проведенный анализ научных публикаций за последние годы демонстрирует необходимость разработки образовательно-мемориальных моделей формирования исторической памяти обучающихся и внедрения их в образовательный процесс. В этом контексте проект «Рубашки Памяти» находится в русле современных научных и практических поисков в области формирования исторической памяти. Он синтезирует элементы сетевого проектирования, визуальной антропологии, мемориальных практик и личностно-ориентированного подхода, предлагая интегративную образовательно-мемориальную модель, направленную на глубокое и осмысленное усвоение обучающимися исторического прошлого.

Материалы и методы

Методологическую основу исследования составил комплекс теоретических и эмпирических методов, направленных на разработку, реализацию и анализ эффективности образовательно-мемориальной модели «Рубашки Памяти». Теоретическая база работы представлена методами анализа научной литературы и педагогического моделирования, позволившими выявить современные тенденции в области формирования исторической памяти и разработать структуру проекта. Эмпирическая часть исследования реализована на базе МГПУ в 2024/25 учебном году. В проекте приняли участие свыше 60 студентов 1–4-го курсов факультета истории и права, что обеспечило репрезентативность выборки и позволило проследить динамику формирования исторической памяти на разных этапах профессиональной подготовки. В качестве материалов проекта выступили аутентичные исторические источники – копии центральных и местных газет пе-

риода Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., послужившие основным содержательным ресурсом для создания мемориальных арт-объектов. Для обработки и анализа материалов периодики применялся контент-анализ, направленный на выявление ключевых тем, образов и языковых особенностей публикаций военного времени. В процессе реализации «Рубашек Памяти» использовался метод проектов, сравнительно-сопоставительный метод. Для оценки эффективности модели и ее воздействия на участников применялись методы педагогического наблюдения, анализа продуктов деятельности, метод рефлексивного самоанализа, позволивший зафиксировать личностные смыслы и эмоциональные реакции студентов. Полученные качественные данные подвергались систематизации и интерпретации, что позволило выявить ключевые педагогические и социокультурные эффекты реализации модели.

Результаты исследования

Проект «Рубашки Памяти», посвященный героям Великой Отечественной войны, – это современный и глубоко личный взгляд студентов МГПУ на исторические события 1941–1945 гг., служащий мостом, который соединяет поколения через символы борьбы, подвига и невосполнимой потери.

Главным материальным объектом, центральным артефактом проекта стали рубашки, сделанные студентами факультета истории и права из копий центральных и местных газет военного периода, повествующих о героическом сопротивлении советских людей немецко-фашистским захватчикам, разрушениях и потерях, причиненных стране агрессором, достижениях нашего фронта и тыла, простых человеческих судьбах, исковерканных войной, и жизнях, которые она забрала. Рубашки, размещенные на белой стене, дают возможность зрителю ознакомиться с текстовым материалом, составившим их основу, которая подобрана командами студентов в ходе кропотливой работы с материалами периодики военных лет.

Анализ хода и результатов реализации проекта «Рубашки Памяти» позволяет рассматривать его как востребованный современной системой образования вариант образовательно-мемориальной модели формирования исторической памяти обучающихся. Он носит комплексный характер, объединяющий научно-исследовательский, творческий и воспитательный компонент в рамках единого педагогического процесса, и представляет уникальную практику, преобразующую традиционные подходы к историческому образованию через создание материальных артефактов памяти, обладающих высокой символической и эмоциональной насыщенностью.

Методологическую основу модели составляет принцип «соучастной памяти», при котором обучающиеся переходят с позиции пассивных получателей исторической информации в статус активных соавторов мемориального пространства. Данный переход обеспечивается за счет последовательной реализации взаимосвязанных этапов: исследовательской работы с аутентичными газетными материалами военного периода; творческого

преобразования исторических источников в художественно-символические арт-объекты; создания иммерсивной экспозиции, трансформирующей образовательную среду в пространство памяти.

Содержательным ядром модели выступает работа с первичными историческими источниками – периодическими изданиями 1941–1945 гг., которые были тщательно отобраны и проанализированы студентами факультета истории и права. Важно подчеркнуть, что в данном случае речь идет не только об изучении газетных материалов, но и об использовании полученных сведений в качестве основы для создания материальных носителей исторической памяти о событиях Великой Отечественной войны. Этот процесс тактильного взаимодействия с историей, буквального «вписывания» ее в ткань артефактов обеспечивает глубокую интериоризацию исторического знания, его преобразование в личностно пережитый опыт.

Каждая рубашка, изготовленная из копий газетных публикаций и содержащая имена, даты, фрагменты писем, цитаты из статей, становится не просто информационным объектом, а персонифицированным символом борьбы, героизма, скорби, важности исторической памяти о событиях Великой Отечественной войны и цене Победы. Пустота внутри рубашек, выступающая как художественный прием, создает мощный визуальный и смысловой образ физического отсутствия героев, что в сочетании с насыщенным текстовым наполнением формирует когнитивный диссонанс, способствующий глубокой эмоциональной и интеллектуальной рефлексии.

Художественно-экспозиционное решение проекта демонстрирует инновационный подход к созданию мемориальной среды в образовательном пространстве. Размещение рубашек на белой стене формирует многозначный символический ряд: белый цвет одновременно ассоциируется с чистотой памяти, светлой печалью и трауром, что соответствует сложной, амбивалентной природе исторической памяти о событиях 1941–1945 гг., соединяющих гордость за подвиг и горечь утраты. Ряды рубашек, визуализирующие «присутствие отсутствующих», формируют образ призрачного полка, застывшего в вечном молчании. Дополнение экспозиции копиями фотографий, писем, наградных листов, элементов военного быта создает многомерное иммерсивное пространство, которое воздействует на посетителя через различные каналы восприятия. Такая полифоничность мемориальной среды значительно усиливает ее просветительский и воспитательный потенциал, поскольку позволяет преодолеть характерный для современной молодежи разрыв между рациональным знанием об исторических событиях и их эмоциональным восприятием.

Важнейшим аспектом образовательно-мемориальной модели является ее прочная связь с педагогической подготовкой будущих учителей. Участие в проекте более шестидесяти студентов 1–4-го курсов факультета истории и права МГПУ обеспечило не только усвоение конкретного исторического содержания, но и формирование профессиональ-

ных компетенций, связанных с проектированием и реализацией инновационных форм исторического просвещения. Приобретенный опыт организации исследовательской работы с архивными материалами, их творческой интерпретации и создания на этой основе мемориальных практик представляет собой ценный методический ресурс, который будущие педагоги смогут транслировать в школьную образовательную среду. В этом видится выполнение проектом функции своеобразного методического транслятора, обеспечивающего распространение эффективных форм, методов и приемов формирования исторического мировоззрения на региональную систему образования.

Социокультурный эффект анализируемой модели проявляется в ее способности персонифицировать историческую память, переводя абстрактные, обезличенные цифры потерь в плоскость конкретных человеческих судеб и семейных трагедий. Этот подход является эффективным ответом на проблемы современного исторического сознания молодежи, для которого характерны дефицит эмпатии и слабая эмоциональная связь с событиями прошлого. Через личное участие в создании материальных свидетельств памяти у студентов формируется чувство сопричастности к истории, ответственности за ее сохранение и передачу следующим поколениям.

Модель, таким образом, способствует преодолению исторической отчужденности и формирует подлинное гражданское самосознание, основанное на глубоком личностном отношении к прошлому. Долговременный характер ее воздействия обеспечивается за счет создания постоянной мемориальной среды в образовательном пространстве вуза, которая выполняет непрерывную воспитательную функцию, ежедневно напоминая студентам о цене Победы и личной ответственности за сохранение исторической правды.

Обсуждение и заключение

По результатам проведенного исследования отметим следующее:

1. Эффективное формирование исторической памяти и гражданской идентичности у будущих педагогов требует выхода за пределы традиционных дидактических форматов.

2. Проект «Рубашки Памяти» представляет собой целостную образовательно-мемориальную модель, эффективно интегрирующую исследовательский, творческий и воспитательный компоненты. Ее научно-педагогическая значимость заключается в разработке инновационного подхода к формированию исторической памяти, основанного на принципах соучастия, персонификации и тактильного взаимодействия с историей.

3. Уникальность модели видится в создании глубокой метафорической связи между историческим фактом и его эмоциональным восприятием через тактильное взаимодействие с артефактом-символом. Она актуализирует память не через повествование, а через визуальный и пространственный образ, что соответствует особенностям восприятия современного поколения.

4. Основными характеристиками модели вы-

ступают интерактивность, ориентация на личный опыт, интеграция исследовательского и творческого начал, способность трансформировать образовательное пространство в среду постоянной трансляции исторической памяти и рефлексии.

5. Перспективы развития образовательно-мемориальной модели связаны с ее высокой адаптивностью и воспроизводимостью. Ее концепция, апробированная в стенах МГПУ, обладает значительным потенциалом для внедрения в практику школьного, среднего профессионального и вузовского образования, музейной деятельности, работы молодежных объединений. Универсальность методики позволяет адаптировать предложенный проект к различным историческим контекстам и региональным особенностям, способствуя тем самым широкому распространению эффективной практики формирования исторической памяти.

6. Реализация данной модели в среде педагогического вуза умножает ее социальный эффект, поскольку готовит будущих учителей к воспроизводству подобных практик в школьном образовании, обеспечивая тем самым устойчивость механизмов трансляции исторической памяти и укрепления гражданской идентичности у последующих поколений.

Список источников

1. Мединский В. Р. Война. Мифы СССР. 1939–1945. М. : Эксмо, 2025. 720 с.

2. Демидова Т. Е., Чижевская И. Н., Чижевский А. Е. Формирование исторической памяти учащейся молодежи средствами сетевой проектной деятельности // Управление образованием: теория и практика. 2024. Т. 14, № 1–1. С. 165–174.

3. Новиков С. Г. Формирование исторической памяти школьников как инструмент обретения ими социокультурной идентичности // Народное образование. 2024. № 3 (1506). С. 113–120.

4. Формирование культурно-исторической памяти и гражданской идентичности молодежи России на территории новых субъектов Российской Федерации: методология, теория и практика / В. В. Николина, С. И. Аксенов, Т. К. Беляева [и др.]. – Н. Новгород : Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2023. 172 с.

5. Абрамова И. Е., Магомедова Е. В., Крамская С. В. Формирование в молодежной среде исторической памяти как фактора развития патриотического сознания через изучение Великой Отечественной войны // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2020. № 3 (112). С. 49–54.

6. Мох Е. Н., Давидовская Г. Э., Харевиц И. Л. Формирование исторической памяти о Великой Отечественной войне средствами интерактивных дидактических материалов проекта «Культура памяти» // Вестник образования. 2025. № 5 (269). С. 26–34.

7. Давыдов С. Г. Музейные комплексы и формирование исторической памяти о событиях великой отечественной войны // Современная научная мысль. 2020. № 4. С. 107–111.

8. Мирошкин В. В., Горячев Н. Е. Музейный

комплекс как элемент кластерной модели гражданско-патриотического воспитания в педагогическом вузе // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 4 (56). С. 83–88.

9. Ахметова А. Ф., Корнилова И. В. Формирование исторической памяти как фактор гражданского и духовного развития молодежи // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2023. № 1 (44). С. 225–227.

10. Вольнец А. Н. Формирование у молодежи современной научной картины мира, исторической памяти и уважения к старшим поколениям // Вестник МНЭПУ. 2021. № 2. С. 985–994.

11. Мерзлякова Г. В., Данышина С. А., Баталова Л. В. Формирование патриотизма и сохранение исторической памяти в современном российском обществе: историко-правовой ракурс // Вестник Удмуртского университета. Серия Экономика и право. 2024. Т. 34, № 2. С. 379–384.

12. Мирошкин В. В. Формирование исторической памяти у будущих учителей истории (на примере МГПУ имени М. Е. Евсевьева) // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13, № 3 (51). С. 78–83.

13. Карелин Е. Г. Актуализация исторического образования и воспитания студентов // Вестник ГГУ. 2024. № 3. С. 202–209.

14. Мартыненко А. В., Надькин Т. Д., Грачева Е. З., Паулова Ю. Е., Ширяева Ю. Г., Щередина Н. И., Якунчева М. Г. Модель гражданско-патриотического воспитания в вузе: опыт Мордовского государственного педагогического университета. Саранск : РИЦ МГПУ, 2023. 109 с.

References

1. Medinsky V. R. War. Myths of the USSR. 1939–1945. Moscow, Eksmo, 2025. 720 p. (In Russ.)

2. Demidova T. E., Chizhevskaya I. N., Chizhevskiy A. E. Formation of the historical memory of students through network project activities. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika* = Education Management: Theory and Practice. 2024; 14(1-1):165-174. (In Russ.)

3. Novikov S. The formation of historical memory in schoolchildren as a tool for achieving sociocultural identity. *Narodnoe obrazovanie* = Public Education. 2024; 3(1506):113-120. (In Russ.)

4. Formation of cultural and historical memory and civic identity of Russian youth in the new subjects of the Russian Federation: methodology, theory and practice / V. V. Nikolina, S. I. Akseyonov, T. K. Belyaeva [et al.]. Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 2023. 172 p. (In Russ.)

5. Abramova I. E., Magomedova E. V., Kramskaya S. V. Formation of historical memory in the youth environment as a factor in the development of patriotic consciousness through the study of the Great Patriotic War. *Gumanitarnye i social'no-ekonomicheskie nauki* = The Humanities and Social and Economic Sciences. 2020; 3(112):49-54. (In Russ.)

6. Mokh E. N., Davidovskaya G. E., Kharavich I. L. Formation of historical memory about the Great Patriotic War through interactive didactic materi-

als of the “Culture of Memory” project. *Vestnik obrazovaniya* = Bulletin of Education. 2025; 5(269):26-34. (In Russ.)

7. Davydov S. G. Museum complexes and the formation of historical memory about the events of the Great Patriotic War. *Sovremennaya nauchnaya mysl'* = Modern Scientific Thought. 2020; 4:107-111. (In Russ.)

8. Miroshkin V. V., Goryachev N. E. Museum complex as an element of a cluster model of civil and patriotic education in a pedagogical university. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2023; 14(4-56):83-88. (In Russ.)

9. Akhmetova A. F., Kornilova I. V. Formation of historical memory as a factor of civil and spiritual development of youth. *Vestnik Naberezhnochelninskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of the Naberezhnye Chelny State Pedagogical University. 2023; 1(44):225-227. (In Russ.)

10. Volynets A. N. Formation of a modern scientific worldview, historical memory and respect for older generations among young people. *Vestnik MNE'PU* = Bulletin of the Moscow Economic Institute. 2021; 2:985-994. (In Russ.)

11. Merzlyakova G. V., Danshina S. A., Batalova L. V. Formation of patriotism and preservation of historical memory in modern Russian society: historical and legal aspects. *Bulletin of Udmurt University. Series: Economics and Law* = Bulletin of Udmurt University. Series Economics and Law. 2024; 34(2):379-384. (In Russ.)

12. Miroshkin V. V. Formation of historical mem-

ory among future history teachers (based on the example of the Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):78-83. (In Russ.)

13. Karelin E. G. Actualization of historical education and upbringing of students. *Vestnik GGU* = Bulletin of GSU. 2024; 3:202-209. (In Russ.)

14. The model of civic and patriotic education in higher education institutions: the experience of the Mordovian State Pedagogical University / Martynenko A. V., Nadkin T. D., Gracheva E. Z. [et al.]. Saransk, MSPU, 2023.109 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Мирошкин В. В. – доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения, канд. ист. наук.

Information about the author:

Miroshkin V. V. – Associate Professor of the Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Ph.D. (History).

Статья поступила в редакцию 15.10.2025; одобрена после рецензирования 29.10.2025; принята к публикации 30.10.2025.

The article was submitted 15.10.2025; approved after reviewing 29.10.2025; accepted for publication 30.10.2025.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 796.011.3

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_53

Современные подходы к использованию информационно-коммуникационных технологий в обучении физической культуре сельских школьников через дополнительное образование

Михаил Константинович Мусафиров¹, Сергей Леонидович Подковальников²,
Виктор Вячеславович Пахарь^{3*}

¹Орский гуманитарно-технологический институт (филиал), Оренбургский государственный университет, Орск, Россия, musafirov15@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4030-2890>

²Северо-западный государственный медицинский университет имени И. И. Мечникова, Санкт-Петербург, Россия, sergey.podkvalnikov@ya.ru, <https://orcid.org/0009-0000-8739-9365>

³Российское историческое общество (РИО), Оренбург, Россия, pahar.viktor@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-3244-7734>

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе обучения физической культуре сельских школьников. Исследование анализирует потенциал различных ИКТ-инструментов, таких как онлайн-курсовые платформы, интерактивные тренажеры, мобильные приложения для повышения мотивации учащихся, индивидуализации образовательного процесса, формирования у них навыков самоконтроля и самоанализа. Исследование проводилось на базе одной из сельских школ Оренбургской области. ИКТ использовались школьниками во время дополнительного образования (кружки, секции). Статья адресована педагогам физической культуры, методистам, специалистам в области образовательных технологий, а также всем, кто заинтересован в инновационных подходах к обучению и воспитанию подрастающего поколения.

Ключевые слова: физическая культура, сельские школьники, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), мотивация молодежи, эффективность образовательного процесса, дополнительное образование

Для цитирования: Мусафиров М. К., Подковальников С. Л., Пахарь В. В. Современные подходы к использованию информационно-коммуникационных технологий в обучении физической культуре сельских школьников через дополнительное образование // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 2 (66). С. 53–56. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_53.

PEDAGOGY

Original article

Modern approaches to the use of information and communication technologies in teaching physical culture to rural schoolchildren through additional education

Mikhail K. Musafirov¹, Sergey L. Podkvalnikov², Viktor V. Pakhar^{3*}

¹Orsk Humanitarian and Technological Institute (Branch), Orenburg State University, Orsk, Russia, musafirov15@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4030-2890>

²North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov, St. Petersburg, Russia, sergey.podkvalnikov@ya.ru, <https://orcid.org/0009-0000-8739-9365>

³Russian Historical Society, Orenburg, Russia, pahar.viktor@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-3244-7734>

Abstract. The article examines the specifics of the use of information and communication technologies (ICT) in the process of teaching physical education to rural schoolchildren. The study analyzes the potential of various ICT tools, such as online course platforms, interactive simulators and mobile applications to increase student motivation, individualize the educational process and develop self-control and introspection skills. The study was conducted on the basis of one of the rural schools of the Orenburg Region. ICT was used by schoolchildren during additional education (clubs, sections). The article is addressed to physical education teachers, educators, specialists in the field of educational technologies, as well as anyone who is interested in innovative approaches to teaching and educating the younger generation.

Keywords: physical education, rural schoolchildren, information and communication technologies (ICT), youth motivation, effectiveness of the educational process, additional education

© Мусафиров М. К., Подковальников С. Л., Пахарь В. В., 2026

For citation: Musafirov M. K., Podkovalnikov S. L., Pakhar V. V. Modern approaches to the use of information and communication technologies in teaching physical culture to rural schoolchildren through additional education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = 2026; 17(2-66):53-56. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_53.

Введение

Актуальность исследования состоит в том, что в современном образовательном пространстве информационно-коммуникационные технологии играют все более значимую роль, проникая во все сферы, включая физическую культуру. Интеграция ИКТ в процесс обучения физической культуре открывает новые возможности для повышения мотивации школьников, индивидуализации обучения и улучшения качества усвоения материала. Цель исследования – провести эксперимент, дабы обосновать эффективность подходов к использованию ИКТ в обучении физической культуре сельских школьников для повышения их мотивации, улучшения результатов обучения через дополнительное образование (кружки, секции).

Обзор литературы

Нами была исследована литература по проблеме. Так, в статье Т. В. Даниловой с соавт. утверждается, что цифровизация общества требует от учреждений образования последовательного развития и внедрения современных трендов ИКТ, дабы демонстрировать способность решать проблемы цифровой трансформации [1, с. 146]. По мнению Е. А. Голодова с соавт., существуют следующие профессиональные дефициты педагогов в области ИКТ-компетенций: неудовлетворительный уровень владения педагогами цифровыми технологиями и инструментами, недостаточная оснащенность школ компьютерным и коммуникационным оборудованием, низкое качество интернета [2, с. 58].

В работе Р. А. Мукановой с соавт. подчеркивается, что внедрение в образовательный процесс системы повышения квалификации цифровых и облачных технологий – это то, что требуется, чтобы «процесс образования стал более гибким, приспособленным к реалиям современного дня» [3, с. 107]. Н. Г. Сумарокова акцентирует внимание на том, что применение средств ИКТ позволит сделать профессиональную деятельность преподавателей творческой, наиболее интересной и эффективной [4, с. 9]. Я. Е. Пустовгар и Е. А. Пустовгар также считают, что ИКТ – важный современный прорыв в обучении, который позволил как педагогам, так и обучающимся сделать процесс обучения интересным и доступным для восприятия [5, с. 43].

Материалы и методы

В исследовании использовались следующие методы: анализ научно-методической литературы, педагогическое наблюдение, анкетирование школьников, педагогический эксперимент.

Исследование проводилось на базе МОБУ «Сузановская средняя школа» Новосергиевского района Оренбургской области в течение 2023/24 учебного года. В эксперименте приняли участие учащиеся 8–9-го классов сельской школы, объединенные в экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы по пятнадцать человек каждая. При

этом ЭГ использовала ИКТ в рамках дополнительного образования (на кружках, секциях, дома в рамках эксперимента), а КГ – нет.

Для ЭГ применялись следующие ИКТ: онлайн-курсовые платформы («Урок.РФ», «Интернет-Урок», «Физрук»), интерактивные тренажеры (для бокса, для пресса, беговая дорожка), мобильные приложения для отслеживания прогресса («GymUp», «GymKeeper», «FitProSport», «GymBook»). Школьники пользовались мобильным приложением (по выбору), которое предоставляло возможность изучать учебный материал в удобной игровой форме. Через это приложение учащиеся выполняли задания разного уровня сложности, проходили тесты и получали мгновенную обратную связь о результатах своей работы. Результаты обсуждали с наставниками.

Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием независимого двухвыборочного t-теста.

Результаты исследования

Эксперимент проводился с учетом специфики сельской местности. В школе, где проходило исследование, существовали цифровые разрывы: присутствовало устаревшее оборудование, ощущалась нехватка квалифицированных специалистов по ИКТ, была нестабильная интернет-связь. Сельские школьники и ученые-исследователи жили далеко друг от друга, что усложняло организацию регулярных исследований, требующих длительного наблюдения.

В ходе проведения эксперимента улучшалась социализация сельских школьников. Они научились взаимодействовать с учеными, используя мессенджеры на расстоянии. Участвовали в онлайн-марафонах (трекер активности «VK Шаги»), в онлайн-квизах спортивной тематики, снимали спортивные видеоролики и выкладывали их в социальные сети [6, с. 61; 7, с. 19].

Результаты t-теста позволили оценить, насколько использование ИКТ повлияло на показатели физической подготовленности школьников ЭГ по сравнению с КГ. В ЭГ наблюдалось улучшение следующих показателей физической подготовки по сравнению с КГ: показатели прыжков в длину (ЭГ на 9,3 %; в КГ на 5,7 %), показатели поднимания туловища за 30 секунд (ЭГ на 34,2 %; в КГ на 23,7 %), показатели подтягиваний (ЭГ на 29,2 %; в КГ на 18,7 %). Применение силовых тренажеров способствовало увеличению мышечной массы мальчиков на 10 %. Выносливость ребят в ЭГ повысилась на 12,7 %. Статистическая значимость различий между группами оценивалась на основе р-значения.

Анкетирование показало, что использование ИКТ в обучении физической культуре повышало интерес школьников к занятиям (ЭГ на 87 %), укрепляло дисциплину (ЭГ на 43 %), усилило осознанность в следовании принципам здорового обра-

за жизни (ЭГ на 34,7 %). Так, онлайн-платформы позволили сельским школьникам изучить правила различных видов спорта, анализировать технику выполнения упражнений и отслеживать свой прогресс. Мобильные приложения помогли обучающимся заниматься физической активностью вне стен школы, контролировать свою нагрузку и получать обратную связь в режиме реального времени. Тренажеры по физической культуре с интегрированными датчиками и программным обеспечением предоставляли объективные данные о физическом состоянии школьника, его силе, выносливости и координации. Критериями оценивания эффективности применения ИКТ в физической культуре школьников стали: динамика развития физических качеств, уровень освоения двигательных навыков, удовлетворенность учебным процессом.

Таким образом, уменьшалось цифровое неравенство сельских школьников по сравнению с городскими школьниками. Цифровые барьеры успешно преодолевались с помощью видеоконференций, обмена информацией, создания системы наставничества, повышения квалификации педагогов, участия активных сельских подростков во всероссийских и областных конкурсах.

Обсуждение и заключение

Проведенное исследование подтверждает потенциал ИКТ в создании более привлекательной и персонализированной среды обучения, что положительно сказывается на вовлеченности сельских школьников в учебный процесс.

Ключевые преимущества использования ИКТ в дополнительном образовании по физической культуре:

интерактивные и игровые форматы делают занятия более увлекательными (повышение мотивации и интереса);

существует возможность адаптировать программы под каждого ученика, учитывая его уровень подготовки и цели (индивидуализация обучения);

используемые устройства и приложения способствуют формированию навыков самомониторинга (развитие самоконтроля и ответственности);

можно заниматься в любое время и в любом месте, что особенно важно для дополнительного образования (доступность и гибкость);

сельские школьники осваивают современные технологии, которые будут востребованы в их будущей жизни и профессиональной деятельности (формирование цифровой грамотности);

визуализация, интерактивность и аналитика способствуют более глубокому пониманию материала и эффективному освоению навыков (улучшение качества обучения).

Таким образом, информационно-коммуникационные технологии через дополнительное образование открывают путь к формированию нового поколения граждан, обладающих не только крепким здоровьем и спортивными навыками, но и глубоким чувством ответственности, готовностью к активному участию в жизни общества и умением использовать современные инструменты для достижения позитивных социальных изменений.

Список источников

1. Данилова Т. В., Тонких А. П., Фандина Н. А. Концепция ИКТ в современном образовании // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 4 (62). С. 146–153.

2. Голодов Е. А., Герлах И. В., Копченко И. Е. Профессиональные дефициты педагогов в области ИКТ-компетенций, проявляющиеся в условиях цифровой трансформации образования // Перспективы науки и образования. 2022. № 4 (58). С. 58–73.

3. Муканова Р. А., Жаксылыкова К. З., Батаева Я. Д. Современные цифровые ИКТ-технологии в образовании // Информация и образование: границы коммуникаций. 2023. № 15 (23). С. 107–108.

4. Сумарокова, Н. Г. Проблемы внедрения ИКТ в современное образование // Опыт внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс : материалы всероссийской заочной научно-практической конференции. Курган, 2016. С. 7–9.

5. Пустовгар, Я. Е., Пустовгар Е. А. Использование ИКТ в общем образовании // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2020. № 2 (65). С. 40–43.

6. Голодова А. П., Мусафиров М. К., Пахарь В. В., Соловьева Н. А. Использование цифровых видеоресурсов на уроках физической культуры в образовательной организации // Теория и практика физической культуры. 2025. № 1. С. 61.

7. Голодова А. П., Пахарь В. В., Соловьева Н. А. Цифровой дидактор как алгоритм преодоления цифровых разрывов в образовательных организациях // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13, № 1 (49). С. 19–25. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_01_19.

References

1. Danilova T. V., Tonkikh A. P., Fandina N. A. The concept of ICT in modern education. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika* = Education Management: Theory and Practice. 2023; 4(62):146-153. (In Russ.)

2. Golodov E. A., Gerlakh I. V., Kopchenko I. E. Professional deficits of teachers in the field of ICT competencies, manifested in the context of digital transformation of education. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* = Perspectives of Science and Education. 2022; 4(58):58-73. (In Russ.)

3. Mukanova R. A., Zhaksylykova K. Z., Bataeva Ya. D. Modern digital ICT technologies in education. *Informatsiya i obrazovanie: granitsy kommunikatsiy* = Information and Education: Boundaries of Communications. 2023; 15(23):107-108. (In Russ.)

4. Sumarokova N. G. Problems of introducing ICT into modern education. *Opyt vnedreniya informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy v obrazovatel'nyy protsess* = Experience of Introducing Information and Communication Technologies into the Educational Process: materials of the All-Russian correspondence scientific and practical conference. Kurgan, 2016. Pp. 7-9. (In Russ.)

5. Pustovgar Ya. E., Pustovgar E. A. The use of ICT in general education. *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii* = Information and Communication Technologies in

Pedagogical Education. 2020; 2(65):40-43. (In Russ.)

6. Golodova A. P., Musafirov M. K., Pakhar V. V., Solovyova N. A. The use of digital video resources in physical education classes in an educational organization. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury* = Theory and Practice of Physical Culture. 2025; 1:61. (In Russ.)

7. Golodova A. P., Pakhar V. V., Solovieva N. A. Digital didactor as an algorithm for bridging digital gaps in educational institutions. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(1-49):19-25. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_01_19.

Информация об авторах:

Мусафиров М. К. – ст. преподаватель кафедры истории, философии и социально-гуманитарных наук, канд. пед. наук.

Подковальников С. Л. – преподаватель-исследователь.

Пахарь В. В. – преподаватель-исследователь.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Musafirov M. K. – Senior Lecturer of the Department of History, Philosophy, Social Sciences and Humanities, Ph.D. (Pedagogy).

Podkovalnikov S. L. – Lecturer and Researcher.

Pakhar V. V. – Lecturer and Researcher.

Contribution of the authors: all the authors have made an equivalent contribution to the preparation of the publication.

The authors declare that there is no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию 13.01.2026; одобрена после рецензирования 19.01.2026; принята к публикации 20.01.2026.

The article was submitted 13.01.2026; approved after reviewing 19.01.2026; accepted for publication 20.01.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_57

Современные средства оценивания результатов обучения как часть профессиональной подготовки студентов педагогического вуза

Анастасия Сергеевна Павлова

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, BudnikAS@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0076-0232>

Аннотация. В статье рассматривается роль современных средств оценивания результатов обучения в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов. Автор анализирует эволюцию оценочной деятельности от формального контроля к обеспечению качества иноязычного образования, выделяет ключевые требования к современной системе оценивания и характеризует инновационные средства оценивания, такие как критериальное оценивание, языковой портфель, рейтинговые технологии, взаимооценивание, а также цифровые платформы и инструменты на основе искусственного интеллекта. Особое внимание уделяется интеграции этих средств в образовательный процесс педагогического вуза для развития у студентов навыков проектирования объективной, дифференцированной и психологически комфортной оценочной среды. Приводятся практические примеры заданий и рекомендации по применению современных инструментов оценивания в профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: средства оценивания, профессиональная подготовка педагогов, критериальное оценивание, языковой портфель, обратная связь, дифференциация, педагогический вуз, иностранный язык

Для цитирования: Павлова А. С. Современные средства оценивания результатов обучения как часть профессиональной подготовки студентов педагогического вуза // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 2 (66). С. 57–60. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_57.

PEDAGOGY

Original article

Modern assessment tools as part of the professional training of pedagogical university students

Anastasia S. Pavlova

Moscow City University, Moscow, Russia, BudnikAS@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0076-0232>

Abstract. The article examines the role of modern tools for assessing learning outcomes in the formation of professional competence of future teachers. The author analyzes the evolution of assessment activities from formal control to quality assurance of foreign language education, highlights the key requirements for a modern assessment system and characterizes innovative tools such as criteria-based assessment, language portfolio, rating technologies, peer assessment, as well as digital platforms and artificial intelligence-based tools. Particular attention is paid to the integration of these tools into the educational process of a pedagogical university to develop students' skills in designing an objective, differentiated and psychologically comfortable assessment environment. Practical examples of tasks and recommendations for the use of modern assessment tools in the professional training of future foreign language teachers are provided.

Keywords: assessment tools, teacher training, criteria-based assessment, language portfolio, feedback, differentiation, pedagogical university, foreign language

For citation: Pavlova A. S. Modern assessment tools as part of the professional training of pedagogical university students. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(2-66):57-60. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_57.

Введение

Профессиональная подготовка будущего педагога в вузе представляет собой многокомпонентный процесс, направленный на формирование не только предметных знаний и методических умений, но и комплекса компетенций, необходимых для проектирования и реализации эффективного образовательного процесса. Одной из ключевых и наиболее сложных составляющих профессиональной деятельности учителя является оценочная деятельность. Современные образовательные стандарты смещают акцент с тотального контроля на обеспечение качества образования через формирующее, диагностическое и развивающее оценивание. Как отмечается в рекомендациях Рособнадзора (Письмо Рособнадзора № 05-71 от 16.03.2018 «О направлении рекомендаций по повышению объективности оценки образовательных результатов»), повышение объективности оценки образовательных результатов требует согласованных действий на всех уровнях управления образованием и формирования культуры оценивания в педагогическом сообществе.

Ученые подчеркивают, что формирование методической компетентности учителя, включая навыки проектирования оценочных средств, является приоритетной задачей профессионального образования [1]. В этой связи приобретает значимость целенаправленная подготовка студентов педагогических вузов к грамотному использованию современных средств оценивания, что становится неотъемлемой частью их профессионального становления. Особую актуальность в данной подготовке приобретают цифровые инструменты и платформы, расширяющие дидактические возможности педагога в рамках современной цифровой дидактики.

Обзор литературы

Традиционная система оценивания, основанная преимущественно на фиксации уровня усвоения знаний через контрольные работы и экзамены, сегодня подвергается переосмыслению. Исследователи и практики указывают, что система стандартизированной оценки, призванная обеспечить массовость и доступность, одновременно нивелирует разнообразие образовательных целей и снижает его качественный уровень [2]. Это диктует необходимость перехода к системе, обеспечивающей непрерывное сопровождение и развитие обучающегося. Современная система оценивания должна отвечать ряду требований: объективность, регулярная обратная связь, учет индивидуальных особенностей и раскрытие потенциала учащихся, инклюзивность, преемственность, универсальность и обеспечение психологического комфорта.

В ответ на эти требования формируется комплексная система оценки качества образования, включающая как внешние процедуры (ЕГЭ, ОГЭ, ВПР), так и внутренние, школьные инструменты. Особое место среди последних занимает критериальное оценивание, которое становится альтернативой традиционному нормативному подходу. Оно позволяет сделать процесс оценивания прозрачным, объективным и понятным для всех участников образовательных отношений, фокусируясь на достиже-

нии конкретных планируемых результатов [3]. Как отмечает М. А. Пинская, ключевая идея формирующего оценивания состоит в том, чтобы «сделать его работающим на улучшение учебного процесса» [4].

Другим значимым средством является языковой портфель (Language portfolio), который служит инструментом организации учебной деятельности, самоконтроля и самооценки ученика. Он позволяет фиксировать индивидуальные образовательные достижения и рефлексировать над процессом обучения, что способствует развитию метапредметных умений и личностной автономии обучающегося.

Рейтинговая технология, основанная на ранжировании и накопительном принципе, способствует повышению учебной мотивации и обеспечивает объективность за счет четких критериев и независимости от личности преподавателя. Взаимооценивание (peer assessment) и взаимопроверка, в свою очередь, развивают у студентов критическое мышление, умение давать конструктивную обратную связь и сотрудничать, что напрямую соотносится с технологиями коллаборативного обучения [5].

В последнее время стремительно развивается направление цифрового оценивания с использованием специализированных онлайн-платформ (Quizizz, Yandex Forms, LearningApps и др.) и инструментов на основе искусственного интеллекта (ИИ). Эти технологии позволяют автоматизировать проверку «рутинных» заданий, предоставлять мгновенную обратную связь, адаптировать содержание под уровень ученика и анализировать большие массивы образовательных данных. Ученые отмечают, что применение ИИ-ассистентов в практике преподавания иностранных языков оказывает позитивное влияние на оценку и обратную связь, позволяя осуществлять автоматическую оценку письменных заданий. Однако исследователи также признают необходимость тщательного изучения и нормативного регулирования этических рисков, связанных с ИИ-плагиатом и использованием данных [6].

Особую роль играет возможность применения современных средств оценивания в инклюзивной среде. Эффективное оценивание учащихся с ОВЗ на уроках иностранного языка требует адаптации материалов, использования поддерживающих стратегий и учета индивидуального темпа работы [7]. Все это напрямую зависит от готовности учителя к их внедрению, что обуславливает необходимость их глубокого изучения и апробации в рамках профессиональной подготовки в вузе.

Материалы и методы

В основу исследования лег анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблемам современного оценивания, а также обобщение практического опыта, представленного в методических рекомендациях (в том числе Письмо Рособнадзора № 05-71 от 16.03.2018) и авторских учебных материалах. Для демонстрации интеграции средств оценивания в подготовку педагогов были разработаны и апробированы в учебном процессе модели заданий и педагогических ситуаций, ориентированные на формирование соответствующих профессиональных компетенций у студентов педа-

гогических направлений подготовки.

Методологической основой исследования выступили системно-деятельностный и компетентностный подходы. Эмпирическую базу составил педагогический эксперимент, проводившийся с 2023 по 2025 г. на базе Московского городского педагогического университета, Института педагогики и психологии образования. В исследовании приняли участие 80 студентов 3–5-го курсов бакалавриата направления «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки). В рамках экспериментальных занятий студенты осваивали технологии современного оценивания через практико-ориентированные задания, анализ кейсов и проектирование оценочных материалов.

Результаты исследования

Интеграция современных средств оценивания в учебный процесс педагогического вуза должна носить практико-ориентированный и рефлексивный характер. Студенты не только изучают теорию, но и учатся проектировать оценочные процедуры, применять их в условных и реальных ситуациях педагогической практики, анализировать их эффективность. Представим примеры таких заданий, направленных на формирование профессиональных компетенций будущих учителей в области оценивания результатов обучения иностранному языку в общеобразовательной школе:

1) освоение критериального оценивания. Студентам предлагается разработать подробную критериальную матрицу для оценки проектной работы обучающихся 7–8-х классов по теме «Экология города». Матрица включает следующие критерии: содержательная полнота, логичность изложения, использование источников, языковая грамотность, креативность презентации. После этого студенты в парах проводят взаимопроверку готовых проектов (на примере студенческих работ-прототипов) с использованием созданных рубрик, что позволит отработать навыки объективного применения критериев и формулирования конструктивной обратной связи;

2) разработка элементов языкового портфеля. В рамках задания студенты разрабатывают макет цифрового языкового портфеля для учащихся 4-го класса по теме «Путешествия». Портфель включает следующие разделы: «Мои работы» (аудиозаписи монологов, выполненные письменные задания), «Достижения» (скриншоты результатов в образовательных приложениях, например, Duolingo), «Рефлексия» (анкеты самооценки, созданные в Yandex Forms). Задание сопровождается анализом дидактического потенциала языкового портфеля для развития автономии ученика и навыков саморегуляции;

3) разработка и анализ интерактивного теста на цифровой платформе. Студентам необходимо создать интерактивный тест по лексике на тему «Еда» (3-й класс) на платформе Quizizz, включающий различные типы вопросов (множественный выбор, сопоставление, открытый ответ). В процессе настройки теста учитываются параметры автоматической проверки, ограничение по времени, дифференцированная обратная связь для правильных и непра-

вильных ответов. После проведения тестирования в учебной группе студенты анализируют полученные данные, оценивают эффективность платформы для оперативной диагностики и мотивации учащихся;

4) проектирование самооценивания с помощью ИИ. Задание предполагает знакомство с ИИ-инструментами (например, Grammarly, ChatGPT) в контексте проверки эссе на иностранном языке по теме «Здоровый образ жизни» (9-й класс). Студенты анализируют обратную связь, предоставляемую инструментами, и разрабатывают рекомендации для учащихся по самостоятельной работе над ошибками. В рамках дискуссии обсуждаются этические аспекты использования ИИ, роль педагога в интерпретации результатов и риски, связанные с оригинальностью полученного продукта;

5) дифференциация и инклюзивное оценивание. Будущим педагогам предлагается адаптировать критерии и форму предъявления заданий для учащихся с различными уровнями владения иностранным языком (включая обучающихся с ОВЗ). На примере задания по аудированию на тему «Мой день» студенты разрабатывают альтернативные форматы (текстовая расшифровка, визуальная опора, упрощённая формулировка заданий) с использованием возможностей цифровых платформ (LearningApps, Wordwall). Акцент делается на обеспечении доступности и психологического комфорта в процессе оценивания.

Регулярное применение таких заданий в рамках профессиональных дисциплин и педагогических практик способствует формированию у будущих учителей иностранного языка целостного представления об оценивании как инструменте управления качеством образования и развития личности ученика, а также повышает уровень ИКТ-компетентности педагога.

Обсуждение и заключение

Современные средства оценивания (критериальное оценивание, языковой портфель, рейтинговые системы, взаимооценивание, а также цифровые платформы и инструменты ИИ) выступают не только как инструменты измерения образовательных результатов в школе, но и как важнейший компонент профессиональной подготовки студентов педагогического вуза. Их изучение и практическое освоение позволяет сформировать у будущих педагогов профессиональную компетенцию в области проектирования и реализации объективной, дифференцированной, развивающей и психологически безопасной оценочной деятельности в условиях цифровизации современного иноязычного образования.

Освоение цифровых инструментов, в частности, формирует у студентов готовность к работе в гибридной образовательной среде, умение использовать данные для педагогической аналитики и обеспечивать персонализацию обучения через адаптивное оценивание. «Экологичное» использование инструментов ИИ в обучении и самообучении способствует достижению целей, заложенных в образовательных стандартах, и формированию культуры оценивания в образовательных организациях.

Повышение квалификации будущих и действующих учителей в методах преподавания и системе оценки положительно влияет на мотивацию учащихся, предоставляя им возможность углубленно изучать предметы и области, соответствующие их интересам и образовательным потребностям [8]. Таким образом, дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку и апробацию комплексных модулей по цифровому и инклюзивному оцениванию в профессиональных образовательных программах педагогических направлений.

Список источников

1. Языкова Н. В., Макеева С. Н. Сущность и структура методической компетенции учителя иностранного языка // *Иностранные языки в школе*. 2012. № 7. С. 2–9.

2. Гончарова В. А. Тенденции современного образования: от проблем к возможностям // *Проблемы современного образования*. 2021. № 5. С. 101–115. DOI 10.31862/2218-8711-2021-5-101-115.

3. Современные средства оценивания результатов обучения : учебное пособие / Т. И. Шамова [и др.]. М. : Московский педагогический государственный университет ; Курск : Курский государственный университет, 2005. 197 с.

4. Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе : учебное пособие. М. : Логос, 2010. 264 с.

5. Кобичева А. М., Баранова Т. А. Коллаборативное обучение как эффективная образовательная технология в вузе // *Актуальные проблемы науки и практики*. 2023. № 3 (32). С. 75–81.

6. Современная цифровая дидактика : монография / К. А. Баранников, Т. М. Босенко, А. А. Воронков [и др.]. М. : Интеллект-Центр, 2024. 133 с.

7. Teaching Foreign Languages Inclusively: Standards for Teacher Competence / T. S. Makarova, E. E. Matveeva, M. A. Molchanova [et al.] // *Integration of Education*. 2021. Vol. 25, No. 1 (102). Pp. 144–158. DOI 10.15507/1991-9468.102.025.202101.144-158.

8. Лучшие практики организации системы предпрофессионального образования и профильного обучения в зарубежных странах / С. Н. Вачкова, Е. Г. Тарева, Ю. В. Афанасьева [и др.]. М. : Авторский Клуб, 2025. 48 с. ISBN 978-5-605-36462-7.

References

1. Yazykova N. V., Makeeva S. N. The essence and structure of the methodological competence of a foreign language teacher. *Inostrannyye yazyki v shkole* = Foreign Languages at School. 2012; 7:2-9. (In Russ.)

2. Goncharova V. A. Trends in modern education: from problems to opportunities. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* = Problems of Modern Education. 2021; 5:101-115. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2021-5-101-115>. (In Russ.)

3. Modern tools for assessing learning outcomes / Shamova T. I. [et al.]. Moscow, Moscow State Pedagogical University; Kursk, Kursk State University; 2005. 197 p. (In Russ.)

4. Pinskaya M. A. Formative assessment: assessment in the classroom. Moscow, Logos, 2010. 264 p. (In Russ.)

5. Kobicheva A. M., Baranova T. A. Collaborative learning as an effective educational technology in higher education. *Aktual'nye problemy nauki i praktiki* = Current Problems of Science and Practice. 2023; 3(32):75-81. (In Russ.)

6. Barannikov K. A., Bosenko T. M., Voronkov A. A. [et al.]. Modern digital didactics. Moscow, Intelligence Centre Publishing House, 2024. 133 p. (In Russ.)

7. Makarova T. S., Matveeva E. E., Molchanova M. A. [et al.]. Teaching foreign languages inclusively: standards for teacher competence. *Integration of Education*. 2021; 25(1-102):144-158. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.102.025.202101.144-158>.

8. Best practices for organizing pre-professional education and specialized training in foreign countries / S. N. Vachkova, E. G. Tareva, Yu. V. Afanasyeva [et al.]. Moscow, Authors' Club, 2025. 48 p. ISBN 978-5-605-36462-7. (In Russ.)

Информация об авторе:

Павлова А. С. – доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации, канд. пед. наук, доц.

Information about the author:

Pavlova A. S. – Associate Professor of the Department of English Languages Theory and Cross-Cultural Communication, Ph.D. (Pedagogy). Doc.

Статья поступила в редакцию 16.01.2026; одобрена после рецензирования 29.01.2026; принята к публикации 30.01.2026.

The article was submitted 16.01.2026; approved after reviewing 29.01.2026; accepted for publication 30.01.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 373.3:78(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_61

Мультимедийные технологии как фактор активизации ассоциативного воображения у младших школьников на уроках музыки

Юлия Николаевна Соколова

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия,
yu.n.sokolova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0275-1559>

Аннотация. В статье исследуется роль мультимедийных технологий в активизации ассоциативного воображения у младших школьников на уроках музыки. Обоснована актуальность данной проблемы, выделено ключевое понятие – ассоциативное воображение. Автором выявлены психологические предпосылки формирования изучаемой дефиниции у обучающихся младших классов. Отмечено, что в данный возрастной период у детей преобладают фантазийные способности, проявляющиеся в создании нестандартных ассоциаций на основе приобретенных знаний и индивидуального опыта. Подчеркнута необходимость проектирования стимулирующих учебных сред, способных обеспечить условия для свободного экспериментирования, активного исследования и развития ассоциативных связей у младших школьников. Особое внимание уделяется потенциалу уроков музыки как эффективной платформы для формирования исследуемого феномена у обучающихся. Представлены примеры заданий на активизацию ассоциативного воображения у детей младшего школьного возраста с применением современных мультимедийных технологий, которые способствуют более динамичному и интересному восприятию учебного материала.

Ключевые слова: воображение, ассоциация, ассоциативное воображение, младший школьник, уроки музыки, средства музыкального образования, технологии, мультимедиа, мультимедийные технологии

Для цитирования: Соколова Ю. Н. Мультимедийные технологии как фактор активизации ассоциативного воображения у младших школьников на уроках музыки // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 2 (66). С. 61–66. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_61.

PEDAGOGY

Original article

Multimedia technologies as a factor in activating associative imagination in primary school students in music lessons

Yuliya N. Sokolova

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, yu.n.sokolova@yandex.ru

Abstract. The article examines the role of multimedia technologies in activating associative imagination in primary school students in music lessons. The relevance of this problem is substantiated, and the key concept of associative imagination is highlighted. The author identifies the psychological prerequisites for the development of associative imagination in primary school students. It is noted that children of this age are characterized by a predominance of imaginative abilities, manifested in the creation of unconventional associations based on acquired knowledge and individual experience. The need for stimulating learning environments that foster free experimentation, active exploration and the development of associative connections in primary school students is emphasized. Particular attention is given to the potential of music lessons as an effective platform for developing this phenomenon in students. Examples of tasks for activating associative imagination in primary school children are presented, using modern multimedia technologies that promote a more dynamic and engaging understanding of educational material.

Keywords: imagination, association, associative imagination, primary school student, music lessons, music education tools, technology, multimedia, multimedia technologies

For citation: Sokolova Yu. N. Multimedia technologies as a factor in activating associative imagination in primary school students in music lessons. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(2-66):61-66. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_61.

Введение

В современном образовательном пространстве актуальной задачей является активизация у младших школьников ассоциативного воображения. Эта проблема закреплена в ключевых нормативных документах, регулирующих систему образования в Российской Федерации, таких как Закон «Об образовании в РФ», Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), национальный проект «Наша новая школа» и др. В рамках требований ФГОС НОО¹ определены метапредметные результаты, к достижению которых должны стремиться обучающиеся начальных классов. Эти результаты предполагают формирование умений устанавливать причинно-следственные связи в ситуациях, базирующихся на личном опыте, осуществлять сравнение предметов по отдельным аспектам и находить аналогии, а также объединять части объектов на основе их признаков.

На современном этапе развития образования особо подчеркнута необходимость проектирования стимулирующих учебных сред, способных обеспечить условия для свободного экспериментирования, активного исследования и развития ассоциативных связей у младших школьников в различных областях знаний. Важная роль в этом процессе отводится урокам музыки с внедрением мультимедийных технологий. Работа с различными форматами учебного контента в интерактивном режиме способствует развитию и активизации ассоциативного воображения у обучающихся.

Обзор литературы

В Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой под воображением понимается совокупность психических процессов, включающих способность к фантазированию, мысленному моделированию и творческому мышлению [1].

Великий древнегреческий философ Аристотель охарактеризовал воображение как уникальную форму активности души, порождающую познавательные образы окружающей реальности. Мыслитель М. Хайдеггер рассматривал воображение как способ созерцания без наличия конкретного внешнего объекта, считая его фундаментом для развития таких познавательных способностей, как рассудок и чувственность [2].

Большое значение концепции воображения придает в своих трудах Л. С. Выготский. Согласно его взглядам, результатом воображения является весь созданный человеком культурный продукт и широкий спектр культурных явлений. Он подчеркивал, что уровень развития воображения тесно связан с объемом и богатством прошлого опыта, поскольку воображение базируется на накопленных знаниях и служит основой для формирования образов фантазии. Чем богаче знания, тем больше источников для воображения [3].

А. Н. Леонтьев рассматривает воображение как когнитивный процесс, основанный на аналитико-синтетической деятельности мозга человека. В рамках этого подхода аналитическая функция отвечает

за выявление компонентов предметов или явлений, а синтетическая – за их объединение в новые, ранее не встречавшиеся комбинации, что способствует расширению познавательного потенциала субъекта [4].

Используемый в лингвистической и психологической литературе термин «ассоциация» происходит от латинского слова «associatio», что переводится как «соединение», «связь» или «союз» [1].

Согласно С. Л. Рубинштейну, ассоциация представляет собой не просто ментальный образ, а движущий механизм, который запускает целую цепь когнитивных процессов. Ассоциативный процесс не является простым отражением окружающей реальности, а представляет собой динамическую, сложную сеть взаимодействий в мозге, позволяющую соединять новые стимулы с уже сформированными знаниями и переживаниями, формируя таким образом личностное когнитивное пространство. В этом контексте ассоциация выступает как мост между чувственным восприятием и интеллектуальной обработкой информации, стимулируя не только закрепление знаний, но и развитие творческого мышления и воображения. В частности, в педагогических практиках и обучающих системах правильное использование ассоциативных связей способствует не только запоминанию, но и глубокой интерпретации нового материала, что особенно важно при развитии ассоциативного воображения у младших школьников [5].

Понятие «ассоциативное воображение» впервые было введено в научный оборот Дж. Рёскиным, который рассматривал его как системную совокупность взаимодополняющих образов и идей, образующих структурированную единую систему. Современные исследователи (Т. О. Бердник, Н. В. Бортникова, О. М. Дьяченко, Д. К. Кирнарская, Р. С. Немов, Ю. А. Самарин, К. В. Тарасова, А. В. Торопова и др.) интерпретируют ассоциативное воображение как элемент мыслительной деятельности. Ю. В. Чурина определяет его как психический процесс, в ходе которого происходит объединение разрозненных, порой несвязанных между собой идей, воспоминаний или концепций, что ведет к формированию сложной сетчатой картины мышления².

Итак, **ассоциативное воображение** можно определить как способность устанавливать связи между отдельными понятиями, явлениями или объектами, обладающими сходными характеристиками или связанными внешними признаками и на основании этих связей формировать новые образы или идеи.

Младший школьный возраст является особенно благоприятным для активизации ассоциативных процессов, поскольку в этот период наблюдается высокий уровень развития умений к управлению собственными когнитивными функциями (Л. А. Венгер, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин и др.). В результате этого у младших школьников наблюдается повышение уровня контроля за воображением, расширение объема его образных свойств и признаков предметов, а образные

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 30.01.2026).

² Ассоциативное воображение: что это и как влияет на жизнь человека? // Сайт профессиональных психологов. URL: <https://www.b17.ru/blog/394518/> (дата обращения: 09.10.2025).

представления приобретают более яркую, полную и конкретную характеристику [6; 7]. В этом возрасте отмечается активизация фантазийных способностей, проявляющаяся в формировании нестандартных ассоциаций, создании собственных рассказов и историй на основе приобретенных знаний и индивидуального опыта.

Особое значение в формировании ассоциативного воображения у младших школьников приобретают уроки музыки. Музыкальное искусство обладает уникальной образностью, а также содержит ярко выраженные ассоциативные компоненты при восприятии музыкальных произведений. Исследования Д. К. Кирнарской, Н. И. Киященко, Т. В. Тарасовой свидетельствуют о том, что полноценное музыкальное восприятие требует активизации ассоциативных процессов через использование образного мышления. Авторы подчеркивают, что взаимодействие сенсорных ощущений при прослушивании стимулирует развитие воображения, а процесс слушания способствует формированию цепочек ассоциаций [8].

Материалы и методы

Для решения основных исследовательских задач применялись методы аналитического анализа и обзора литературы, а также теоретического исследования научных и учебно-методических источников. В ходе работы осуществлялась систематизация и обобщение собранных данных по проблеме, что способствовало формированию целостного понимания предмета исследования.

Результаты исследования

Существенный результат в формировании ассоциативного воображения детей младшего школьного возраста на уроках музыки может быть достигнут посредством использования мультимедийных технологий.

Понятие «технология» в педагогическом образовании рассматривается с разных сторон (Т. В. Машарова, Г. К. Селевко, В. В. Сериков, В. А. Сластёнин и др.). По утверждению В. В. Серикова, технология представляет собой педагогическую деятельность, воплощающую научно-обоснованный подход к дидактическому процессу, которая обладает высокой степенью эффективности по сравнению с традиционными способами обучения. С позиции В. А. Сластёнина, технология является организованной системой методов, действий, которые способствуют достижению запланированных результатов в условиях образовательного процесса. Г. К. Селевко данное понятие трактует как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве и искусстве [9].

В современной системе образования особое значение придается внедрению *мультимедийных технологий*. Мультимедийная система представляет собой интегрированный комплекс аппаратных и программных компонентов, предназначенных для обеспечения оптимального взаимодействия с различными форматами информационного контента, включая текст, графику, звук и видео, в условиях интерактивного взаимодействия. Внедрение мультимедийных образовательных средств способствует повышению мотивации обучающихся и повы-

шению эффективности учебного процесса за счет возможности наглядного демонстрирования учебных материалов, проведения интерактивных заданий и обучающих игр [10; 11].

Современная педагогическая практика выделяет три главных направления развития мультимедийных технологий: техническое, программное и информационное. Описание каждого из них представлено ниже.

Технические средства охватывают весь набор аппаратных устройств, используемых в образовательных целях. Это интерактивные доски, проекторы, персональные компьютеры, планшетные устройства, аудио- и видеопроигрыватели, интерактивные столы (CSI), а также точки доступа к сети Интернет.

При использовании технических средств создаются условия для демонстрации видеоматериалов с выступлений артистов, музыкантов, фрагментов опер или балетных постановок, что способствует формированию ассоциаций между визуальным и звуковым восприятием информации. В начальных классах особенно актуальна интерактивная парта CSI. Ее применение позволяет не только демонстрировать учебный аудио- и видеоконтент, но и активно вовлекать учеников в процесс обучения. В частности, после анализа музыкальных произведений, включающего изучение эмоциональной окраски, темпа, тембра и образных характеристик, детям предлагается создать собственное изображение ассоциируемого с прослушанным материалом образа. Это могут быть рисунки, выполненные при помощи пальцев или с использованием геометрических фигур, размещенных на поверхности парты. Благодаря техническим возможностям, младшие школьники активно задействуют познавательную деятельность в ходе уроков музыки, что способствует развитию их творческих и аналитических навыков.

Следующей важной составляющей мультимедийных технологий является *программное обеспечение*. Благодаря разнообразным программным средствам обучающиеся младшего школьного возраста приобретают возможность расширять свои знания на основе множества ассоциаций и применять их на практике. Для работы с музыкальным материалом существует большое количество специализированных программных решений. Их условное разделение включает следующие группы: музыкальные проигрыватели (Windows Media Player, WinAmp, Aimp, KMPlayer), программы для вокала (VocalJAM, KarMaker), музыкальные энциклопедии («Энциклопедия популярной музыки», «Шедевры музыки»), музыкальные конструкторы (Magic Music Maker, Musicshake, FL Studio), а также образовательные приложения («Профессор Музыки», «Дракоша в мире музыки», Virtual Piano, Everyone Piano) [13]. Использование приложений предоставляет возможность детям визуально выражать свои ассоциации с прослушиваемой музыкой, создавая художественные иллюстрации с помощью интуитивно понятного интерфейса.

Информационные ресурсы представляют собой широкий спектр веб-сайтов и онлайн-объектов,

используемых в образовательных целях. В числе таковых выделяется платформа RuTube, которая, будучи одним из крупнейших видеохостинговых сервисов, содержит богатую коллекцию познавательного и развлекательного контента в форматах видео и аудио. На платформе Яндекс.Музыка размещается разнообразное музыкальное содержание, включая композиции, специально предназначенные для детей младшего школьного возраста. Здесь реализована возможность составления тематических плейлистов, сгруппированных по различным критериям: по автору, году выпуска, тематике праздников или эмоциональному состоянию. Такой подход способствует гармоничному музыкальному сопровождению учебной деятельности и помогает в организации мероприятий, направленных на развитие музыкальной чувствительности и эмоциональной сферы обучающихся.

Дополнительно на страницах современного педагогического портала представлены интерактивные образовательные игры и другие мультимедийные материалы, доступные в свободном режиме. Яркое графическое оформление и насыщенность предлагаемого контента стимулируют развитие у младших школьников воображения и способствуют формированию ассоциативных связей с визуальными образами.

Примеры заданий на активизацию ассоциативного воображения у младших школьников на уроках музыки с использованием мультимедийных технологий.

Задание № 1. «Потерявшиеся картинки».

Содержание: В приложении Power Point делается презентация, на слайдах которой представлены отдельно предметы (гитара, фортепиано, микрофон), объекты (певец, пианист, уличный музыкант) и локации (сцена, театр, улица). Младшие школьники смотрят на картинки и обсуждают, что на них изображено (рис. 1).

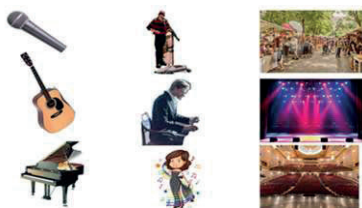


Рис. 1. Слайд с картинками

Задача детей – путем ассоциаций найти взаимосвязь между объектами и составить правильную картинку (рис. 2).

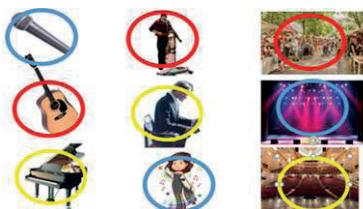


Рис. 2. Обведенные картинки

Задание № 2. «Волшебный инструмент».

Содержание: В приложении Paint на интерактивной доске показаны изображения части музы-

кальных инструментов. Ребятам предлагается дорисовать недостающие элементы (рис. 3, 4).

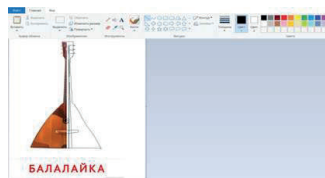


Рис. 3. Работа в Paint с дорисовыванием инструмента (вариант 1-й)

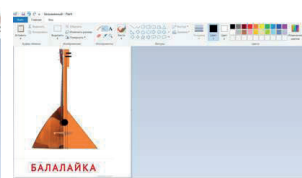


Рис. 4. Работа в Paint с дорисовыванием инструмента с помощью фигур (вариант 2-й)

После прослушивания звучания каждого инструмента детям задается вопрос «На что похож этот звук?» и предлагается придумать свой музыкальный инструмент, который звучал бы так же. Свой ответ дети должны нарисовать в приложении Paint (рис. 5).

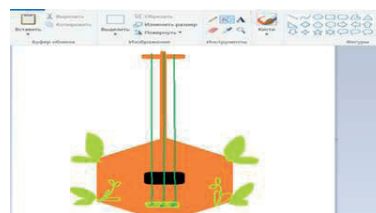


Рис. 5. Придуманый инструмент. Работа в Paint

Задание № 3. «Магия воображения».

Содержание: Детям предлагается выбрать несколько фотографий или картинок из сайта или приложения Pinterest. Это могут быть различные фотографии – на выбор ребенка (рис. 6). И под предложенную музыку П. И. Чайковского «Мелодия» обучающимся нужно найти на своих фотографиях силуэты, образы, придумать свою идею, которые будут описывать настроение этого произведения.

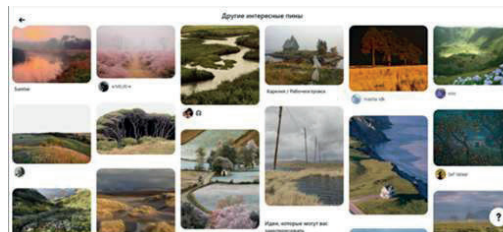


Рис. 6. Выбор изображения с сайта Pinterest

В приложении Paint Tool SAI или Ibis paint X они могут дорисовать все свои задумки, используя широкий функционал данных приложений (рис. 7).

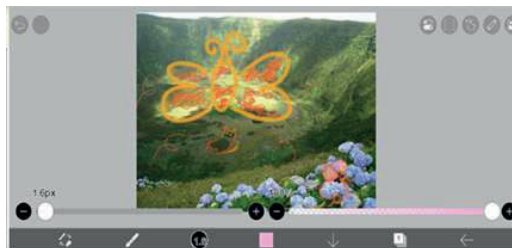


Рис. 7. Поиск образов на изображении в приложении Ibis paint X

Задание № 4. «Музыка на холсте».

Содержание: Обучающимся предоставляется прослушать несколько разнохарактерных произведений («Ноябрь. На тройке» П. И. Чайковского, «Любовь к трем апельсинам» С. С. Прокофьева, «Качели» Е. Крылатова). На интерактивной доске

отображаются несколько фотографий либо репродукций картин (рис. 8).

П. И. Чайковский «Ноябрь. На тройке»



Рис. 8. Пример слайда с поиском картины

Далее ребятам предлагается прослушать каждое произведение и определить наиболее соответствующую ему иллюстрацию посредством установления взаимосвязей между музыкальным и визуальным образами (рис. 9).

П. И. Чайковский «Ноябрь. На тройке»



Рис. 9. Выбор картины

Обсуждение и заключение

В результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что использование мультимедийных технологий на уроках музыки оказывает положительное влияние на активизацию ассоциативного воображения у младших школьников. Внедрение презентаций, видеороликов, аудиозаписей, программ, сайтов и интерактивных задач способствует более яркому восприятию музыкального материала, стимулирует творческое мышление и расширяет диапазон ассоциативных связей обучающихся.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой более структурированных программ использования мультимедийных технологий и их интеграцией в образовательные стандарты начальной школы для повышения качества музыкального образования и общего развития младших школьников.

Список источников

1. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М. : Азбуковник, 2000. 940 с.
2. Шаповалов В. Ф. Философия : учебник для вузов. 3-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2026. 596 с. URL: <https://urait.ru/bcode/587205> (дата обращения: 08.01.2026).
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк. 3-е изд. М. : Просвещение, 2014. 690 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд. М. : Смысл : Академия, 2005. 346 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб : Питер, 2002. 720 с.

6. Кузнецова Н. В., Маслова С. В., Чиранова О. И. Использование интерактивных методов обучения в развитии логических универсальных учебных действий младших школьников // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 1 (61). С. 50–55.

7. Соколова Ю. Н., Карпушина Л. П. Особенности диагностики структурных компонентов опыта творческой деятельности младших школьников // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 1 (57). С. 72–78.

8. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Теория и практика : учебник для вузов / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, Т. В. Тарасова [и др.] ; под ред. Г. М. Цыпина. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Академия, 2011. 384 с.

9. Факторович А. А. Педагогические технологии : учебник для среднего профессионального образования. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2025. 128 с. URL: <https://urait.ru/bcode/567042> (дата обращения: 23.12.2025).

10. Милицина О. В., Шишкина С. В., Шутова Т. А. Педагогические возможности цифровой образовательной среды в актуализации интеллектуально-творческого потенциала обучающихся // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 4 (60). С. 79–83.

11. Смирнов А. В. Что такое мультимедиа? // Наука и школа. 2006. № 2. С. 54–56.

References

1. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Explanatory dictionary of the Russian language. 4th enl. ed. Moscow, Azbukovnik, 2000. 940 p. (In Russ.)
2. Shapovalov V. F. Philosophy: textbook for universities. 3rd rev. and enl. ed. Moscow, Urait, 2026. 596 p. URL: <https://urait.ru/bcode/587205> (accessed 08.01.2026). (In Russ.)
3. Vygotsky L. S. Imagination and creativity in childhood: psychological essay. 3rd ed. Moscow, Prosveshchenie, 2014. 690 p. (In Russ.)
4. Leontiev A. N. Activity. Consciousness. Personality: textbook for university students. 2nd ed. Moscow, Smysl, Academia, 2005. 346 p. (In Russ.)
5. Rubinstein S. L. Fundamentals of general psychology. St. Petersburg, Piter, 2002. 720 p. (In Russ.)
6. Kuznetsova N. V., Maslova S. V., Chiranova O. I. Using interactive teaching methods in the development of logical universal educational actions of primary school students. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(61):50-55. (In Russ.)
7. Sokolova Yu. N., Karpushina L. P. Features of diagnostics of structural components of creative activity experience of primary school students. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(1-57):72-78. (In Russ.)
8. Musical psychology and psychology of music education. Theory and practice: textbook for universities / D. K. Kirnarskaya, N. I. Kiyashchenko, T. V. Tarasova [et al.]; ed. by G. M. Tsy-pin. 2nd rev. and enl. ed. Moscow, Academia, 2011. 384 p. (In Russ.)
9. Faktorovich A. A. Pedagogical technologies:

textbook for secondary vocational education. 2nd rev. and enl. ed. Moscow, Urait, 2025. 128 p. URL: <https://urait.ru/bcode/567042> (accessed 23.12.2025). (In Russ.)

10. Militsyna O. V., Shishkina S. V., Shutova T. A. Pedagogical possibilities of the digital educational environment in actualizing the intellectual and creative potential of students. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(4-60):79-83. (In Russ.)

11. Smirnov A. V. What is multimedia? *Nauka i shkola* = Science and School. 2006; 2:54-56. (In Russ.)

Информация об авторе:

Соколова Ю. Н. – и. о. зав. кафедрой художе-

ственного и музыкального образования, канд. пед. наук.

Information about the author:

Sokolova Yu. N. – Acting Head of the Department of Art and Music Education, Ph.D. (Pedagogy).

Статья поступила в редакцию 13.01.2026; одобрена после рецензирования 19.01.2026; принята к публикации 20.01.2026.

The article was submitted 13.01.2026; approved after reviewing 19.01.2026; accepted for publication 20.01.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_67

Использование методики театрального искусства для реализации творческого потенциала студентов с ограниченными возможностями здоровья

Надежда Леонидовна Стеняшина^{1*}, Марина Вячеславовна Шорина²

¹Альметьевский филиал УВО «Университет управления «ТИСБИ», Альметьевск, Россия, nadingod13@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-0764-4063>

²Альметьевский филиал УПО Колледж Казанского инновационного университета, Альметьевск, Россия, shorina1982@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-0976-7489>

Аннотация. Модернизационные процессы в сфере образования выдвигают на первый план поиск результативных методик, форм и подходов, способствующих обучению людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В статье рассматривается, как применение театральных техник способствует более полному раскрытию творческого потенциала студентов-юристов в обучении иностранному языку в инклюзивной среде. Для целей исследования был проведен обзор научной литературы, посвященной применению театральных практик для раскрытия творческого потенциала в инклюзивных условиях. Чтобы понять, как студенты юридического факультета в инклюзивных группах воспринимают и используют театральные техники, какие методики преподавания наиболее эффективны, были задействованы эмпирические методы. В частности, проводились опросы и анкетирование как среди самих студентов, так и среди их преподавателей. Развитие творческого потенциала с применением метода театрального искусства в процессе изучения иностранных языков позволяет объединить профессиональные и творческие навыки студентов. Особенно это важно для студентов с ОВЗ, чья мотивация к обучению и активность на занятиях ранее были низкими. Такой подход позволяет им почувствовать себя увереннее, заинтересоваться и начать активно включаться в обсуждения. Для успешного раскрытия творческого потенциала как у студентов с ОВЗ, так и у их здоровых сверстников преподавателю требуется высокое педагогическое мастерство, проявляющееся в индивидуализации обучения, создании позитивной атмосферы, а также применение разнообразных инструментов театрального искусства, к которым относятся коммуникативные тренинги, квесты, театральные импровизации, мини-спектакли и этюдные постановки.

Ключевые слова: инклюзивное образование, студент с ОВЗ, творческий потенциал, методы театрального искусства

Для цитирования: Стеняшина Н. Л., Шорина М. В. Использование методики театрального искусства для реализации творческого потенциала студентов с ограниченными возможностями здоровья // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 2 (66). С. 67–72. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_67.

PEDAGOGY

Original article

Using methods of theatrical art to realize the creative potential of students with disabilities

Nadezhda L. Stenyashina^{1*}, Marina V. Shorina²

¹Almetyevsk Branch of Institution of Higher Education “TISBI University of Management”, Almetyevsk, Russia, nadingod13@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0764-4063>

²Almetyevsk Branch of Vocational Education Institution “College of Kazan Innovation University”, Almetyevsk, Russia, shorina1982@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-0976-7489>

Abstract. Modernization processes in the field of education highlight the search for effective methods, forms and approaches that promote the education of people with disabilities. The article examines how the use of theatrical techniques contributes to a more complete disclosure of the creative potential of law students in teaching a foreign language in an inclusive environment. For the purposes of the study, a review of the scientific literature on the use of theatrical practices to unleash creative potential in inclusive settings was conducted. Empirical methods were used to understand how law students in inclusive groups perceive and use theatrical techniques,

as well as which teaching methods are most effective. In particular, surveys and observations were conducted both among the students and among their teachers. The development of creative potential using the method of theatrical art in the process of learning foreign languages allows students to combine professional and creative skills. This is especially important for students with disabilities, whose motivation to study and activity in the classroom were previously low. This approach allows them to feel more confident, become interested and begin to actively engage in discussions. To successfully unleash the creative potential of both students with disabilities and their healthy peers, the teacher requires high pedagogical skills, manifested in individualizing learning, creating a positive atmosphere, as well as using a variety of theatrical art tools. These tools include communication trainings, quests, theatrical improvisations, mini-performances and sketch productions.

Keywords: inclusive education, student with disabilities, creativity, theater arts, theatrical methods and techniques

For citation: Stenyashina N. L., Shorina M. V. Using methods of theatrical art to realize the creative potential of students with disabilities. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(2-66):67-72. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_67.

Введение

Актуальность исследования продиктована растущим интересом научного сообщества к обеспечению лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) доступом к качественной профессиональной подготовке. Исследовательский интерес сосредоточен на следующих ключевых направлениях: разработка эффективных моделей совместного обучения лиц с инвалидностью или ОВЗ и их типично развивающихся сверстников; изучение потенциала для переориентации профессиональной деятельности; внедрение механизмов, стимулирующих профессиональное развитие и осознание собственной идентичности; обеспечение условий для успешного трудоустройства и карьерного роста лиц с ОВЗ в рамках инклюзивных образовательных программ [1–3]. Кроме того, отмечается, что возможность участия в международной деятельности и владение иностранными языками значительно повышает конкурентоспособность данной категории граждан.

Хотя высшее образование, дающее профессиональные знания и навыки, остается фундаментом для успешной карьеры, сегодня становится очевидным, что развитие творческого потенциала также играет ключевую роль в подготовке специалистов, включая сферу юриспруденции. Интересно, что студенты с ограниченными возможностями здоровья нередко добиваются выдающихся профессиональных результатов. Их успех во многом объясняется высокой креативностью, которая развивается благодаря компенсаторным механизмам и упорному труду [4, с. 1].

Совместные усилия педагогов, психологов и методистов направлены на поиск и внедрение эффективных подходов к развитию творческого потенциала, что особенно актуально для инклюзивного образования. Особое внимание уделяется интеграции театральных методов в образовательный процесс. Необходимость использования театральных техник для развития творческих способностей продиктована двумя факторами: сложностью усвоения материала на иностранном языке и высокой важностью владения иностранными языками для успешной карьеры юриста. Наша задача – показать, как театральное искусство может способствовать раскрытию творческого потенциала студентов с ОВЗ в инклюзивной среде – во время занятий иностранным языком и в рамках внеучебных мероприятий.

Обзор литературы

Вопрос формирования и развития творческого потенциала является предметом глубокого изучения в педагогике и психологии. Исследователи единодушно подчеркивают его ключевую роль: как мощного мотиватора в учебном процессе, как основы для развития воображения, фантазии и коммуникативно-речевых навыков, а также как важного элемента в оптимизации профессиональной подготовки студентов.

Понятие «творческий потенциал» как комплексная черта личности не принадлежит одному исследователю. Его истоки прослеживаются в научных трудах, посвященных изучению структуры творческих способностей и динамики личностного развития. Близкий по значению термин «креативность» был предложен Д. Симпсоном еще в 1922 г.

Последние исследования подтверждают: подготовка востребованных специалистов в вузах требует активного вовлечения студентов в творчество. Проблема творческого потенциала как внутренней структуры личности на сегодняшний день достаточно изучена и раскрыта в трудах современных исследователей. Актуальная задача повышения качества высшего образования, по мнению О. А. Тамочкиной [5, с. 47], может быть решена через развитие креативности студентов. Она утверждает, что творческий потенциал является мощным инструментом для подготовки специалистов, способных к нестандартному, но высокоэффективному решению сложных профессиональных задач. Ш. И. Булуева и Р. М. Мутусханова подтверждают эту позицию, подчеркивая, что вовлечение студентов в творческий процесс напрямую способствует развитию ключевых профессиональных компетенций [6, с. 102]. Более того, ряд ученых указывает на то, что творческий подход в обучении позволяет адаптировать его к динамичным требованиям современного рынка труда, стимулируя студентов не просто усваивать, а активно применять полученные знания. По мнению П. С. Галушиной, Н. Л. Лопасовой, О. Г. Лоретц, О. П. Неверовой, П. В. Шаравьева [7, с. 110], творческое мышление является основой для адаптации, генерации идей и самореализации, что напрямую влияет на профессиональную успешность человека. Исследование В. Н. Кормаковой [8] фокусируется на принципах развития творческого потенциала, которые направлены на раскрытие индивидуальных способностей и качеств студента. С. А. Филатов [9] акцентирует внимание на использовании специали-

зированных компьютерных программ для раскрытия и развития творческого мышления студентов с ОВЗ. Н. В. Степанов с этой целью предлагает использовать тренинги, проблемные, психотехнические упражнения, психологические приемы, игровые формы обучения на лекциях и практических занятиях [10].

Представляется необходимым привести некоторые выводы по проделанному нами анализу научной литературы, который показал, что в обучении студентов с особыми образовательными потребностями и их сверстников без ограничений здоровья применяются разнообразные подходы для развития творческих способностей. Среди них особое место занимают театральные методики, которые, как известно еще со времен Античности, способствуют духовному росту и воспитанию. Современные эксперты в области культуры и науки подтверждают ценность театральной деятельности, так как она отражает общество (К. С. Станиславский), способствует формированию мировоззрения, эмпатии и культуры через диалог (Ю. Лотман, В. Э. Мейерхольд, А. В. Эфрос), а также воспитывает гражданственность и искренность (О. Н. Ефремов). Успешное применение театральных практик для раскрытия творческого потенциала студентов подтверждено работами Л. В. Поселягиной [11, с. 55], О. Ю. Смачной [12, с. 92] и др. Основываясь на этом положительном опыте, мы предлагаем активно внедрять театральные методики как в учебную, так и во внеучебную деятельность. Это позволит стимулировать творческое развитие студентов, подготовить их к успешной профессиональной самореализации, в том числе в инклюзивной среде.

Материалы и методы

Методологическая база исследования включает в себя как теоретический компонент, представленный анализом научной литературы, посвященной интеграции театральных методик в образовательный процесс, так и практический, эмпирический (наблюдение, анкетирование). Основная идея состоит в том, чтобы, опираясь на собственный педагогический опыт, определить, насколько эффективно и применимо использование различных театральных техник для развития творческих способностей у студентов с ограниченными возможностями здоровья. Мы обобщили и систематизировали педагогические методики, основанные на нашем практическом опыте, с целью формирования у студентов как ключевых профессиональных компетенций, так и творческого потенциала для успешной юридической практики, в том числе в рамках изучения иностранного языка. Кроме того, на основе действующей образовательной программы по юриспруденции (40.03.01) была разработана адаптированная версия для обучения (в частности, иностранному языку) студентов с ОВЗ. Особое внимание в нашей работе уделялось развитию у студентов гибкого, креативного мышления, эмоциональной чуткости, любознательности, способности трансформировать теоретические знания в практические навыки. Комплекс указанных компетенций составляет основу творческого потенциала личности, который, по нашему убеждению, является одним из ключевых факторов для профессиональной деятельности юриста.

Результаты исследования

В Альметьевском филиале Университета управления «ТИСБИ» совместно с здоровыми студентами обучаются студенты с нарушением зрения, опорно-двигательного аппарата (ОДА), с соматическими нарушениями. Комплексное вовлечение студентов вуза в творческую деятельность охватывает как образовательные дисциплины, в частности «Иностранный язык», так и внеучебные сферы их жизни.

При работе со студентами на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» мы используем методы театрального искусства и предлагаем: 1) театрально-импровизационные игры («Страницы прошлого...», «Я надеюсь на вашу поддержку», «Мне можно доверять» и др.); 2) диалоги («Их надо знать в лицо», «Предъявите факты», «В полицейском участке», «Человек пропал...» и др.); 3) тренинги («Устраню твою проблему», «Обожаю накалять обстановку», «Не даю в долг», «Пожалейте меня», «Первое впечатление», «Их надо знать в лицо», «Народная мудрость гласит», «Что вы думаете обо мне» и др.); 4) деловые игры («Инспектор Смарт», «Первоклассный адвокат» и др.). Театрализованные этюды, ассоциативные техники и ментальные карты становятся своего рода «сценой» для раскрытия творческого потенциала студентов. Все эти методы основаны на жизненном опыте студентов и помогают им решать проблемные задачи на занятиях иностранного языка.

Чтобы студенты могли в полной мере проявить свой талант и творческую индивидуальность вне учебного процесса, мы в рамках творческого клуба «Глобус» проводим такие мероприятия, как мастер-классы с участием практикующих юристов, конкурсы, правовые игры на состязание творческого мышления, интеллекта, сообразительности: «Юридический олимп», «Лидеры правовой системы», «Знатоки права» и т. д.; студенческие фестивали «Трибуна молодого юриста», «Law Fest» (Праздник права); мини-спектакли, отражающие юридические ситуации или сюжеты из художественной литературы и истории правовой системы: «Судебное разбирательство», «Трудный выбор», «Родственные души (по рассказу О. Генри)», «Забавные истории из адвокатской практики Ф. Н. Плевако». Такие мероприятия дают студентам с ОВЗ возможность стать более активными, легко находить общий язык со своими сверстниками и взаимодействовать с аудиторией, обрести уверенность в себе, а также более полно выражать свои эмоции.

Чтобы понять, как театральные методики влияют на творческие способности студентов, мы использовали опросы (анкетирование), специальные задания (тестирование) и внимательное наблюдение за их деятельностью. Особое внимание уделялось студентам с ОВЗ.

Формирование готовности к творческой деятельности начинается с 1-го курса. В этот период для эффективного стимулирования развития творческого потенциала студентов ключевое значение приобретают их внутренняя мотивация, активное стремление к освоению новой информации, а также способность к преодолению возникающих противоречий и трудностей при работе над проблемными заданиями. Настроить студентов на активное участие в занятии по

иностранным языку помогают такие театральные приемы, как речевые разминки «Магия слова» (“The magic of the word”), «Почему ты такой грустный» (“Why are you so sad?”), «Мой герой» (“My character”), «Цепочка слов» (“Word chain”). Например, разминка «Цепочка слов» учит корректно продолжать словесную цепочку, используя последнюю букву предыдущего слова как начало нового. Для студентов с ограниченными возможностями здоровья предусмотрена гибкость: им разрешается называть любые слова, соответствующие начальной букве. Для студентов без ограничений возможно введение дополнительного условия, например требования использовать слова только определенной части речи. Театральный прием разминки «Мой герой» направлен на отработку умения формулировать свои мысли, выражать их красивыми словами, доброжелательным, вежливым тоном. В этом задании студентам с ОВЗ необходимо ответить на простые вопросы о своем герое. Для начала они должны выбрать букву, на которую будут начинаться все ответы. Персонаж может быть вымышленным или изображенным на иллюстрации. Разминка «Почему ты такой грустный?» помогает снять эмоциональное напряжение. Студенты смотрят на картинки, называют эмоцию, которую они чувствуют, придумывают короткую историю и объясняют, почему именно эта эмоция у них появилась. Данные элементы театрализации на занятиях по иностранному языку служат для создания творческих учебных речевых ситуаций, имитирующих реальное межкультурное общение.

Наши наблюдения показали, что студенты осознают, насколько важно для них самих углублять и расширять свои знания и навыки. Внутреннее стремление к развитию креативности совпадает с пониманием того, что общество нуждается в творческих людях и их труде. Однако стремление к активному освоению новых компетенций для студентов с ОВЗ часто сталкивается с препятствиями, обусловленными как их личными особенностями, так и внешними факторами. По результатам опроса можно сделать вывод, что студенты с ОВЗ не всегда успевают за ходом импровизированных игр-занятий. Например, им бывает сложно быстро придумать короткий, но запоминающийся и убедительный монолог. На 1-м курсе некоторые из них чувствуют неуверенность в собственных силах, сомнение в своей профессиональной компетентности в отличие от своих сверстников без инвалидности и ОВЗ. В таких случаях роль преподавателя становится особенно важной: он выступает в качестве стимулятора и активатора, поэтапно разъясняет и дозированно предлагает задания, направляет студентов, строит работу на доверии, уважает их мнение и не навязывает свою точку зрения, а также обязательно отмечает их достижения. Не менее важна поддержка студентов без ОВЗ, которые помогают в понимании сложных тем, с выполнением домашнего задания и с подготовкой к экзаменам. В результате студенты с ОВЗ, включаясь в образовательный процесс, чувствуют себя партнерами и будущими специалистами.

Далее на 2–3-м курсах студенты погружаются в теорию творчества юридической профессии. Они учатся быть изобретательными, придумывая новые способы решения сложных задач. На данном этапе

использование в учебном процессе метода ассоциаций и приемов мнемотехники дает возможность развивать творческое воображение студентов путем ассоциативных сравнений, создавать в сознании новые образы, развивать навыки заучивания мини-текстов, трансформировать абстрактные символы в образы на основе использования аудио. Для студентов с ОВЗ предлагается больше раздаточного материала. Задания выполняются последовательно с использованием образцов, которые необходимо полностью воспроизвести. Если студент демонстрирует более высокую скорость усвоения, преподаватель предлагает дополнительные творческие задания, направленные на развитие их креативности и продуктивное использование их энергии. Студенты без ОВЗ способны самостоятельно справиться с заданием и редко нуждаются в постоянном внимании и контроле преподавателя. Они достаточно легко достигают запланированного конечного результата и поставленных учебных целей. Содержание обучения на данном этапе нацелено на улучшение способности нетрадиционно подходить к решению задач, на формирование умения создавать новый продукт.

Результаты тестирования, направленного на оценку развития творческого потенциала студентов с ограниченными возможностями здоровья, выявили значительные позитивные изменения. Наблюдается трансформация, в ходе которой у данной категории студентов происходит редукция негативных эмоциональных состояний и чувства собственной неполноценности. Эти ранее сдерживающие факторы препятствовали формированию реалистичных планов и поиску путей их реализации. В то же время отмечается рост внутренней устойчивости и повышение самооценки, что свидетельствует об укреплении веры в собственные способности.

В рамках формирования профессиональных компетенций на 4-м курсе студенты включаются в деятельность по решению профессиональных задач. На данном этапе творческая деятельность предполагает применение на практике знаний, умений и навыков с целью актуализации нестандартного (творческого) мышления. В ходе игровых импровизаций студенты с ОВЗ часто сталкиваются с боязнью выразить свою точку зрения или совершить ошибку, опасаясь непонимания. Преподаватели вуза, стремясь раскрыть творческий потенциал студентов, активно работают над устранением этих внутренних преград. Они помогают студентам обрести уверенность в себе как в общении с товарищами по учебе, так и в диалоге с преподавателем. Например, участвуя в игре-импровизации «Свобода слова», будущие юристы учатся творчески обыгрывать ситуацию. В процессе игры преподаватель обязательно принимает во внимание индивидуальные возможности и уровень развития студентов с ОВЗ. В игровой импровизации «Траектория успеха» студенты получают возможность проявить свою индивидуальность; свободно высказывать свои мысли, используя профессиональную лексику на иностранном языке; проявлять эмоции и выдавать креативные идеи.

Использование этюдного метода на занятиях позволяет развить у студентов умение творческого

подхода в ситуациях делового общения – студенты закрепляют теоретические знания о деловом этикете, получают практический опыт сотрудничества, раскрывают свой творческий потенциал при создании сценических образов. В формате игры-импровизации «Предъявите факты» студенты тренируются в понимании чужой позиции, аргументации и доказательстве своей точки зрения. Увлекательные диалог-импровизации, построенные на анализе небольших юридических текстов и ответах на вопросы, способствуют развитию критического мышления и проявлению творческих способностей.

Преподаватели, чтобы студенты могли раскрыться и почувствовать себя уверенно, создают на занятиях поддерживающую и эмоционально теплую атмосферу. Именно в таких условиях проходит социально-коммуникативный тренинг «Мой звездный час». Подчеркивая важность для каждого участника быть услышанным и понятым, данный тренинг направлен на раскрытие студентами своей креативности, выявление сильных сторон, отработку коммуникативных навыков и формирование уверенности в творческих способностях.

Первоначально студенты с ОВЗ боялись трудностей при изучении иностранного языка (грамматика, синтаксис, аудирование). Также они опасались негативной реакции со стороны окружающих (студентов и преподавателей), критики за ошибки, сложностей в общении, связанных с состоянием здоровья. Однако индивидуальный подход, адаптированный к уникальным потребностям каждого студента, способствовал преодолению подобных страхов.

Театральные практики, интегрированные в учебный процесс и внеучебную деятельность, предоставляют студентам с ОВЗ платформу для самовыражения, развития критического мышления, снятия барьера страха перед ошибками, побуждая их к активному говорению. Таким образом, студенты с особыми образовательными возможностями, раскрывая свой талант и креативность, становятся полноправными субъектами в создании и поддержании творческой университетской среды.

Данные, полученные в результате эмпирических исследований, включающих наблюдение, тестирование и анкетирование студентов с особыми образовательными потребностями и их здоровых сверстников, а также преподавателей, принимавших участие в исследовании, подтвердили нашу первоначальную идею о том, что работа по раскрытию творческого потенциала студентов с применением методов театрального искусства приносит позитивные результаты. Подавляющее большинство опрошенных студентов (79 %) отметили комфортную атмосферу в инклюзивных группах, безболезненный период адаптации среди сверстников, высокую вовлеченность в учебный процесс благодаря нестандартным и увлекательным заданиям с применением театральных практик. Кроме того, они более уверенно и убедительно стали выражать свои мысли, преодолевать страх перед публичными выступлениями, проявлять инициативу, выражать эмоции, участвуя в драматизациях, грамотно использовать в речи юридическую лексику.

Обсуждение и заключение

В заключение следует отметить, что сегодняшние юристы сталкиваются с постоянно растущими требованиями к своей квалификации. Помимо привычных профессиональных умений, все больше ценится их способность творчески подходить к делу. Это значит, что юрист должен находить нестандартные решения, разрабатывать уникальные стратегии, предвидеть развитие событий, строить сильные аргументы, создавать убедительные документы, находить эффективные пути разрешения конфликтов и формировать эффективную линию защиты. В этой связи раскрытие творческого потенциала у студентов юридических специальностей является своевременным и необходимым. Здесь следует сфокусироваться на подготовке юриста, который не только обладает глубокими профессиональными знаниями, но и демонстрирует качества творческой личности: активное творческое мышление, сообразительность, умение находить и применять нужную информацию, выступать перед публикой, а также проявлять самостоятельность в принятии профессиональных решений. В процессе целенаправленной работы со студентами исследование подтверждает: театральные методики играют одну из ключевых ролей в образовании. Они повышают качество обучения и помогают студентам, в том числе тем, у кого есть проблемы со здоровьем, успешно подготовиться к будущей профессии.

Дальнейшая разработка и внедрение методов театрального искусства, направленных на развитие творческого потенциала студентов с ОВЗ, в учебные программы по юридическому иностранному языку будет способствовать повышению профессиональной компетентности и конкурентоспособности специалистов в сфере юриспруденции. Планируется разработка и апробация новых адаптированных методик преподавания, содержащих элементы сценического тренинга по развитию компонентов творческих навыков студента-юриста, а также рекомендаций по совершенствованию специализированных программ и новых форм поддержки для студентов с инвалидностью и ОВЗ, чтобы обеспечить их полноценное участие в инклюзивном образовательном пространстве.

Список источников

1. Байрамов В. Д., Лещинская С. Н. Теоретические основы и технологии социокультурной интеграции студентов-инвалидов в образовательной организации // Педагогический журнал Башкортостана. 2023. № 3 (101). С. 97–108.
2. Занина Л. В., Гутерман Л. А. Восстановительная функция инклюзивного университета в реабилитации студентов с проблемами здоровья // Гуманитарные науки. 2024. № 4 (68). С. 82–86.
3. Килимник Е. В. Особенности инклюзивного образования в вузе и его преимущество // Экстрабилити как феномен инклюзивной культуры: формирование инклюзивной культуры в цифровом пространстве : сборник статей III международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 10–11 декабря 2020 года). Екатеринбург : Ажур, 2021. С. 70–77.
4. Лобанова Е. Е., Назарова О. Л., Савва Л. И. Инклюзивное образование в технических вузах России: проблемы и возможные пути решения // Мир на-

уки. Педагогика и психология. 2022. Т.10, № 2. С.1–13.

5. Тамочкина О. А. Развитие творческого потенциала личности как фактор оптимизации профессиональной подготовки выпускников вузов // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. 2017. № 4 (31). С. 47–52.

6. Булуева Ш. И., Мутусханова Р. М. Потенциал творческой деятельности студентов в развитии их профессиональных навыков // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 102–103.

7. Галушина П. С., Лопаяева Н. Л., Лоретц О. Г., Неверова О. П., Шаравьев П. В. Творческое развитие личности студента вуза // Право и управление. 2024. № 12. С. 110–113.

8. Кормакова В. Н. Развитие творческого потенциала личности студента в учебном процессе // Научный результат. 2015. № 3. С. 21–29.

9. Филатов С. А. Развитие творческого потенциала студентов с ограниченными физическими возможностями средствами компьютерных методик : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : Моск. гор. пед. университет. 2010. 28 с.

10. Степанов Н. В. Развитие творческого мышления курсантов в процессе обучения в юридическом вузе МВД : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара. 2002. 22 с.

11. Поселягина Л. В. Воспитание студентов в вузе средствами театра // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 55–60.

12. Смачная О. Ю. Театральная деятельность как фактор актуализации творческого потенциала личности студента // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2014. Т. 6, № 2. С. 92–96.

References

1. Bayramov V. D., Leshchinskaya S. N. Theoretical foundations and technologies of socio-cultural integration of students with disabilities in an educational organization. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2023; 3(101):97-108. (In Russ.)

2. Zanina L. V., Guterman L. A. The restorative function of an inclusive university in the rehabilitation of students with health problems. *Gumanitarnye nauki* = The Humanities. 2024; 4(68):82-86. (In Russ.)

3. Kilimnik E. V. Features of inclusive education in higher education institutions and its advantages. *Ekstrabiliti kak fenomen inklyuzivnoy kul'tury: formirovanie inklyuzivnoy kul'tury v tsifrovom prostranstve* = Extrability as a phenomenon of inclusive culture: the formation of an inclusive culture in the digital space: collection of articles of the 3rd international scientific and practical conference (Yekaterinburg, December 10-11, 2020). Yekaterinburg, Azhur, 2021. Pp. 70-77. (In Russ.)

4. Lobanova E. E., Nazarova O. L., Savva L. I. Inclusive education in Russian technical universities: problems and possible solutions. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya* = The World of Science. Pedagogy and Psychology. 2022; 10(2):1-13. (In Russ.)

5. Tamochkina O. A. The development of the creative potential of a personality as a factor in optimizing the professional training of university graduates. *Vektor nauki TGU: Pedagogika, psihologiya* = Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology. 2017;

4(31):47-52. (In Russ.)

6. Bulueva Sh. I., Mutuschanova R. M. The potential of creative activity of students in the development of their professional skills. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = The World of Science, Culture, Education. 2020; 6(85):102-103. (In Russ.)

7. Galushina P. S., Lopaeva N. L., Loretz O. G., Neverova O. P., Sharavyev P. V. Creative personality development of a university student. *Pravo i upravlenie* = Law and Management. 2024; 12:110-113. (In Russ.)

8. Kormakova V. N. Development of the creative potential of the student's personality in the educational process. *Nauchnyj rezul'tat* = Scientific Result. 2015; 3:21-29. (In Russ.)

9. Filatov S. A. Development of the creative potential of students with disabilities by means of computer techniques: abstract dis. ... Cand. Ped. Sci. Moscow, Moscow City Pedagogical University, 2010. 28 p. (In Russ.)

10. Stepanov N. V. The development of creative thinking of cadets in the process of studying at the Law University of the Ministry of Internal Affairs: abstract dis. ... Cand. Psys. Sci. Samara, 2002. 22 p. (In Russ.)

11. Poselyagina L. V. Education of students in higher education institutions by means of theater. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* = Siberian Pedagogical Journal. 2015; 3:55-60. (In Russ.)

12. Smachnaya O. Yu. Theatrical activity as a factor of actualizing the creative potential of a student's personality. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki* = Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences. 2014; 6(2):92-96. (In Russ.)

Информация об авторах:

Стеняшина Н. Л. – доцент кафедры гуманитарных дисциплин, канд. пед. наук.

Шорина М. В. – ст. преподаватель кафедры педагогики.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Stenyashina N. L. – Associate Professor of the Department of Humanities, Ph.D. (Pedagogy).

Shorina M. V. – Senior Lecturer of the Department of Pedagogy.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 13.01.2026; одобрена после рецензирования 19.01.2026; принята к публикации 20.01.2026.

The article was submitted 13.01.2026; approved after reviewing 19.01.2026; accepted for publication 20.01.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378.147

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_73

Использование систем искусственного интеллекта как инструмента реализации визуальных методов обучения в процессе адаптации иностранных студентов

Чжу Юйцзинь

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, Калининград, Россия, ichzhu@stud.kantiana.ru, <https://orcid.org/0009-0007-9520-3618>

Аннотация. В статье рассматривается проблема адаптации иностранных студентов в русскоязычной образовательной среде в условиях активного внедрения цифровых технологий. Особое внимание уделяется визуальным методам обучения как одному из эффективных педагогических средств поддержки адаптационных процессов обучающихся, осваивающих образовательные программы на неродном языке. Цель исследования заключается в анализе возможностей использования систем искусственного интеллекта (ИИ) в качестве инструмента реализации визуальных методов обучения, направленных на повышение доступности и наглядности учебного материала для иностранных студентов. В работе применяется теоретико-аналитический подход, основанный на анализе и обобщении современных научных исследований в области педагогики, визуального обучения и использования искусственного интеллекта в образовании. В результате исследования выявлены основные направления применения ИИ для создания визуальных учебных материалов, включая иллюстративный и мультимедийный контент, а также определены педагогические условия, обеспечивающие эффективность их использования в процессе адаптации иностранных студентов. Сделан вывод о целесообразности интеграции систем искусственного интеллекта в образовательную практику при условии сохранения ведущей роли преподавателя, методической обоснованности и гуманистической направленности обучения.

Ключевые слова: иностранные студенты, адаптация, визуальные методы обучения, искусственный интеллект, образовательная среда, высшее образование

Благодарности: автор выражает искреннюю благодарность научному руководителю – Рудинскому Игорю Давидовичу, руководителю образовательных программ Высшей школы образования и психологии, профессору ОНК «Институт образования и гуманитарных наук», доктору педагогических наук, кандидату технических наук, профессору, за научное руководство, ценные методологические рекомендации и профессиональные консультации, оказавшие существенное влияние на подготовку и содержание настоящей статьи.

Для цитирования: Чжу Юйцзинь. Использование систем искусственного интеллекта как инструмента реализации визуальных методов обучения в процессе адаптации иностранных студентов // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 2 (66). С. 73–79. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_73.

PEDAGOGY

Original article

The Use of Artificial Intelligence Systems as a Tool for Implementing Visual Teaching Methods in the Adaptation Process of International Students

Zhu Yujin

Institute of Education, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia, ichzhu@stud.kantiana.ru, <https://orcid.org/0009-0007-9520-3618>

Abstract. The article addresses the issue of adaptation of international students in the Russian-language higher education environment in the context of the growing integration of digital technologies into the educational process. Special attention is given to visual teaching methods as an effective pedagogical tool for supporting adaptation processes of students studying in a non-native language. The aim of the study is to analyze the potential of artificial intelligence systems as a tool for implementing visual teaching methods that enhance the accessibility and clarity of educational content for international students. The research is based on a theoretical and analytical approach, including the analysis and synthesis of contemporary academic studies in the fields of

pedagogy, visual learning, and the application of artificial intelligence in education. The study concludes that the integration of artificial intelligence systems into educational practice is effective provided that the leading role of the teacher, methodological soundness, and a human-centered approach to teaching are maintained.

Keywords: international students, adaptation, visual teaching methods, artificial intelligence, educational environment, higher education

Acknowledgements: the author expresses sincere gratitude to the academic supervisor Igor D. Rudinsky, Head of Educational Programs at the Higher School of Education and Psychology, Professor at the Institute of Education and Humanities, Doctor of Sciences (Pedagogy), Candidate of Technical Sciences, Professor, for academic supervision, valuable methodological recommendations, and professional consultations that significantly contributed to the preparation and content of this article.

For citation: Zhu Yujin. The Use of Artificial Intelligence Systems as a Tool for Implementing Visual Teaching Methods in the Adaptation Process of International Students. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education*. 2026; 17(2-66):73-79. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_73.

Введение

В условиях интернационализации высшего образования и активного роста академической мобильности проблема адаптации иностранных студентов в принимающей образовательной среде приобретает особую актуальность. Иностранные обучающиеся, поступающие в российские вузы, сталкиваются с комплексом трудностей, включающих языковой барьер, различия в образовательных программах, культурные особенности и специфику организации учебного процесса. Данные факторы существенно влияют на успешность обучения, уровень академической мотивации и степень вовлеченности студентов в образовательную деятельность [1].

Особое место в системе адаптационных механизмов занимают визуальные методы обучения, способствующие повышению наглядности учебного материала, структурированию информации и снижению когнитивной нагрузки. Визуализация образовательного контента рассматривается как эффективный педагогический инструмент, особенно значимый в условиях обучения студентов на неродном языке, когда визуальная поддержка способствует более глубокому пониманию содержания дисциплин и ускоряет процесс включения в образовательную среду [2].

Современный этап развития образовательных технологий характеризуется активным внедрением систем искусственного интеллекта в учебный процесс. ИИ открывает новые возможности для реализации визуальных методов обучения за счет автоматизации создания иллюстративных материалов, инфографики, мультимедийных элементов и видеоконтента, а также адаптации визуального материала под индивидуальные особенности обучающихся [3]. По мнению А. И. Каптерева, ИИ рассматривается не как замена преподавателя, а как инструмент, расширяющий педагогический арсенал и повышающий эффективность образовательного взаимодействия [4].

Несмотря на растущий интерес к использованию искусственного интеллекта в образовании, вопросы его педагогически обоснованного применения в контексте адаптации иностранных студентов остаются недостаточно разработанными. В научных исследованиях преимущественно рассматриваются общие аспекты цифровизации образования и потенциал ИИ в обучении, тогда как пробле-

ма применения искусственного интеллекта именно как инструмента реализации визуальных методов в адаптационных процессах требует более детального анализа [5].

Целью настоящего исследования является анализ возможностей использования систем искусственного интеллекта как инструмента реализации визуальных методов обучения в процессе адаптации иностранных студентов в русскоязычной образовательной среде.

Для достижения поставленной цели в статье предполагается решение следующих задач:

- рассмотреть теоретические основания применения визуальных методов обучения в контексте адаптации иностранных студентов;
- проанализировать возможности использования систем искусственного интеллекта для создания визуальных учебных материалов;
- выявить педагогические условия и образовательные эффекты применения ИИ в реализации визуальных методов обучения;
- обозначить ограничения и риски использования систем искусственного интеллекта в образовательной практике.

Научная новизна исследования заключается в рассмотрении искусственного интеллекта не как самостоятельного объекта образовательных изменений, а как педагогического инструмента реализации визуальных методов обучения, направленных на адаптацию иностранных студентов. Практическая значимость работы определяется возможностью использования полученных выводов в деятельности преподавателей, работающих с иностранными обучающимися, а также при разработке визуальных и мультимедийных учебных материалов с применением современных цифровых технологий. В исследовании используется теоретико-аналитический подход, основанный на анализе и обобщении научных источников, посвященных визуальным методам обучения, применению систем искусственного интеллекта в образовании и проблеме адаптации иностранных студентов в русскоязычной образовательной среде.

Обзор литературы

Анализ научных источников показывает, что проблема адаптации иностранных студентов в иноязычной образовательной среде рассматривается в современной педагогике как комплексное междисциплинарное явление, включающее академические,

языковые, социокультурные и психологические аспекты. В работах отечественных и зарубежных исследователей подчеркивается, что успешность адаптации иностранных студентов напрямую связана с организацией учебного процесса и доступностью учебного материала для обучающихся, осваивающих программы на неродном языке. Данные положения находят отражение в исследованиях, посвященных академической и языковой адаптации иностранных студентов, а также вопросам методической поддержки обучения на неродном языке (Е. О. Акишина [1], Н. А. Остроглазова, Н. В. Старостина [2], И. С. Иванченко [3]).

Визуальные методы обучения традиционно понимаются как совокупность педагогических приемов и средств, обеспечивающих наглядное представление учебной информации и способствующих оптимизации когнитивной нагрузки обучающихся. В. В. Иванов, Т. Е. Наливайко отмечают, что использование визуальных средств и структурирующих форм представления учебного материала способствует повышению доступности содержания и облегчает его усвоение, что весьма актуально в условиях обучения иностранных студентов в вузе [6]. Визуальные средства особенно востребованы при обучении иностранных студентов, поскольку позволяют компенсировать языковые затруднения и служат опорой для понимания учебного содержания [7]. В рамках методики преподавания русского языка как иностранного они рассматриваются как инструмент поддержки языковой и академической адаптации, выполняющий не только иллюстративную, но и смыслообразующую функцию.

Отдельное направление исследований связано с цифровизацией образования и внедрением современных образовательных технологий. В научной литературе рассматриваются возможности использования мультимедийных и интерактивных средств обучения, а также их влияние на мотивацию, вовлеченность и учебную активность студентов. Так, П. С. Романов указывает, что визуальные цифровые ресурсы признаются важным компонентом современной образовательной среды, однако их эффективность связывается прежде всего с качеством педагогического проектирования и методически обоснованной интеграцией в учебный процесс, а не с техническими характеристиками используемых инструментов [8].

В последние годы активно развивается исследовательское поле, посвященное применению систем искусственного интеллекта в образовании. В работах российских и зарубежных авторов ИИ рассматривается как инструмент автоматизации образовательных процессов, включая генерацию визуального контента – иллюстраций, инфографики, анимаций, при сохранении ведущей роли преподавателя и педагогического контроля.

Несмотря на наличие исследований, посвященных визуальным методам обучения и использованию искусственного интеллекта в образовательной практике, анализ литературы показывает, что вопрос интеграции ИИ именно как инструмента реализации визуальных методов обучения в контек-

сте адаптации иностранных студентов остается недостаточно разработанным. В большинстве работ данные направления рассматриваются разрозненно, без акцента на их взаимосвязь и педагогический потенциал в адаптационных процессах.

Таким образом, обзор литературы позволяет сделать вывод о наличии теоретических предпосылок для рассмотрения систем искусственного интеллекта как инструмента реализации визуальных методов обучения, направленных на поддержку адаптации иностранных студентов. В то же время выявленный дефицит комплексных исследований в данной области обосновывает актуальность настоящей работы и необходимость дальнейшего теоретического и практического осмысления заявленной проблемы.

Материалы и методы

Материалы исследования составили научные публикации по проблематике визуальных методов обучения, адаптации иностранных студентов и применения систем искусственного интеллекта в высшем образовании. Использованы теоретико-аналитические методы: анализ, сопоставление и обобщение источников; метод концептуализации (выделение педагогических условий интеграции ИИ); метод описания и моделирования примеров визуальных материалов, применяемых в обучении иностранных студентов.

Результаты исследования

В данном разделе представлены результаты теоретико-аналитического исследования, направленного на выявление педагогического потенциала систем искусственного интеллекта в реализации визуальных методов обучения в процессе адаптации иностранных студентов. Анализ полученных данных позволил определить основные направления применения ИИ при создании визуальных учебных материалов, а также раскрыть их образовательные эффекты в контексте языковой, академической и социокультурной адаптации обучающихся. Особое внимание уделяется рассмотрению искусственного интеллекта как вспомогательного педагогического инструмента, расширяющего возможности преподавателя и повышающего доступность учебного контента для студентов, осваивающих образовательные программы на неродном языке.

Современный этап развития высшего образования характеризуется активным внедрением цифровых технологий, среди которых значительное место занимают системы искусственного интеллекта. По мнению Е. В. Харлашиной, нейросетевые инструменты в данном случае выступают как средство педагогической поддержки и усиления визуализации учебного материала [9]. В образовательной сфере искусственный интеллект рассматривается как инструмент, позволяющий автоматизировать отдельные процессы и поддерживать разработку учебных материалов, включая визуальный контент [10]. Использование ИИ способствует оптимизации создания визуальных учебных материалов и их адаптации к особенностям обучающихся, что особенно важно при работе с иностранными студентами, находящимися в процессе языковой и

социокультурной адаптации [11]. Ключевым преимуществом систем искусственного интеллекта является возможность автоматизированного создания иллюстраций, схем, инфографики и видеоматериалов, повышающих наглядность и структурированность учебного материала и снижающих когнитивную нагрузку при восприятии информации на неродном языке [12].

А. К. Хосо и др. подчеркивают, что применение искусственного интеллекта в образовании должно осуществляться при сохранении ведущей роли преподавателя и в рамках педагогически обоснованных условий: ИИ выступает инструментом поддержки, позволяющим сосредоточиться на содержательной и коммуникативной составляющих обучения, что особенно актуально при работе с иностранными студентами [13]. Его дополнительным потенциалом является возможность персонализации визуальных учебных материалов с учетом уровня языковой подготовки и когнитивных особенностей обучающихся. Вместе с тем использование искусственного интеллекта требует педагогического контроля, прозрачности и соблюдения этических принципов, что остается важным условием его интеграции в образовательную практику¹.

В контексте создания визуальных и мультимедийных учебных материалов особый интерес представляют крупные языковые и мультимодальные модели (LLM), обладающие возможностями генерации изображений, сценариев видеоконтента и визуальных пояснений. В современной образовательной практике такие системы используются не для автоматической замены преподавателя, а как инструмент поддержки педагогического проектирования визуального контента. В таблице 1 представлен обзор наиболее перспективных систем искусственного интеллекта, применимых для генерации визуальных и учебных видеоматериалов в образовательных целях.

Таблица 1

Перспективные системы искусственного интеллекта для создания визуальных учебных материалов

Система ИИ	Основные возможности	Потенциал для образования
Kandinsky (Россия)	Генерация изображений и иллюстраций по текстовому описанию	Создание визуальных материалов, иллюстраций к учебным темам, инфографики
Sber AI Video / Giga-Chat Vision	Генерация сценариев, визуальных описаний, мультимодальный анализ	Подготовка учебных видеороликов, визуальных пояснений понятий
Runway ML	Генерация и редактирование видеоконтента	Создание анимационных пояснений и видеоматериалов
Pika Labs	Генерация коротких видео сцен по тексту	Визуализация процессов и динамических явлений
DALLE / Midjourney	Генерация высокодетализированных изображений	Иллюстрации абстрактных понятий и терминов

¹Skillbox. ИИ в России: российские нейросети и платформы для дизайна. URL: https://skillbox.ru/media/design/ii_rus/ (дата обращения: 12.01.2026).

Ниже приведены примеры визуальных материалов, созданных с применением ИИ для поддержки адаптации иностранных студентов (в том числе китайских) в русскоязычной образовательной среде (рис. 1–3).



Рис. 1. Визуальные опоры по теме «Глаголы движения» (Kandinsky)

Для изучения темы «Глаголы движения» по дисциплине «Русский язык как иностранный» с помощью системы Kandinsky были сгенерированы визуальные опоры, отражающие два базовых способа перемещения: *пешком (ходить)* и *на транспорте (ехать)*. На рисунке 1 представлен фрагмент визуального набора, используемого как опора при объяснении значения глаголов движения и их употребления в типичных речевых ситуациях. Аналогичным образом могут быть разработаны и другие иллюстрации темы (направление движения, регулярность действия, сопоставление пар глаголов и др.).

Для изучения темы «Интонационные конструкции и коммуникативные намерения» по дисциплине «Практический курс русского языка» с использованием Sber AI Video (Kandinsky 5) / GigaChat Vision (подготовка сценария и визуальных подсказок) и видеогенераторов Runway ML / Pika Labs (создание коротких анимированных фрагментов) были сформированы мини-видеосцены длительностью 20–30 секунд, иллюстрирующие различия интонации в вопросительных и повествовательных высказываниях. На рисунке 2 приведены ключевые кадры (storyboard) одного из видеосюжетов, применяемого для тренировки восприятия интонации у студентов, изучающих русский язык как неродной.



Рис. 2. Кадр мини-видеосцены по интонации

Для темы «Коммуникативный этикет в вузе» с помощью генеративной ИИ-системы были созданы визуальные карточки-ситуации «как корректно сформулировать просьбу / вопрос», «типичные ошибки и нейтральные альтернативы». На рисунке 3 представлен пример карточки, построенной по принципу сопоставления двух моделей поведения: слева показан некорректный (негативный) вариант обращения студентки к преподавателю, справа – вежливый и нейтральный вариант, соответствующий нормам академического этикета. Такое визуальное сравнение помогает обучающимся быстрее распознавать типичные коммуникативные ошибки

и формировать более корректные речевые стратегии в учебной коммуникации.



Рис. 3. Визуальная карточка-ситуация по теме «Коммуникативный этикет в вузе»

В условиях обучения на неродном языке визуальные средства выступают важным компонентом педагогического сопровождения, позволяя облегчить понимание учебного содержания и повысить эффективность усвоения материала. Применение ИИ в данном контексте способствует не только расширению визуального инструментария преподавателя, но и повышению гибкости образовательного процесса. Представленные примеры демонстрируют, что использование систем искусственного интеллекта позволяет расширить инструментарий визуальных методов обучения и повысить доступность учебного материала для иностранных студентов. Визуальные материалы, созданные с применением ИИ, выполняют функцию смысловой опоры, способствуют снижению языковой и когнитивной нагрузки и поддерживают обучающихся на этапе адаптации. ИИ-инструменты позволяют оперативно генерировать схемы, графики и изображения, которые структурируют учебный материал, выявляют логические связи и выделяют ключевые элементы темы. Для иностранных студентов такие визуальные опоры снижают языковую нагрузку и ускоряют включение в учебную деятельность.

Не менее значимо использование ИИ при разработке видеоматериалов и мультимедийного контента: короткие учебные ролики, анимации и визуальные пояснения помогают представить информацию в динамичной и доступной форме, усиливая когнитивные связи и повышая вовлеченность обучающихся в период адаптации [7]. Кроме того, ИИ может поддерживать вариативную подачу визуального контента с учетом уровня языковой подготовки, темпа усвоения и образовательных потребностей, что позволяет адаптировать материалы к индивидуальным особенностям и когнитивным стилям студентов [10]. В рамках межкультурной адаптации востребованы визуальные материалы, отражающие академическую культуру, нормы учебного взаимодействия и особенности организации образовательного процесса; применение ИИ делает возможным их оперативное обновление и настройку под конкретную аудиторию из разных культурных контекстов [8].

Следует подчеркнуть, что эффективность применения искусственного интеллекта при разработке визуальных учебных материалов определяется качеством педагогического проектирования. ИИ-инструменты не заменяют методическую работу преподавателя, а выступают средством ее поддерж-

ки. Включение визуального контента, созданного с помощью ИИ, в структуру занятия требует соотношения с целями обучения, содержанием дисциплины и особенностями целевой аудитории [2]. При отсутствии методической обоснованности визуальные материалы могут утратить педагогическую ценность и не способствовать решению адаптационных задач.

Проведенный теоретико-аналитический анализ показал, что системы ИИ обладают значительным педагогическим потенциалом как инструмент реализации визуальных методов обучения в процессе адаптации иностранных студентов в русскоязычной образовательной среде. Использование искусственного интеллекта позволяет оперативно создавать наглядные и структурированные материалы (иллюстрации, схемы, инфографику, мультимедийный контент), повышающие доступность учебной информации, снижающие языковую и когнитивную нагрузку, а также поддерживающие мотивацию и вовлеченность обучающихся. Вместе с тем результативность интеграции ИИ определяется не техническими возможностями систем, а методической обоснованностью их применения и сохранением ведущей роли преподавателя, обеспечивающего педагогический контроль качества материалов и соблюдение этических и правовых норм.

Обсуждение и заключение

По результатам проведенного исследования были сформулированы следующие выводы:

Системы ИИ могут рассматриваться как эффективный инструмент реализации визуальных методов обучения при работе с иностранными студентами (при условии их педагогически обоснованного использования).

Применение ИИ в создании визуальных учебных материалов повышает доступность и наглядность учебного содержания, способствует снижению языковой и когнитивной нагрузки и ускоряет включение иностранных студентов в учебную деятельность.

Использование визуально насыщенных материалов, созданных с применением ИИ, положительно влияет на учебную мотивацию и вовлеченность иностранных студентов, а также снижает уровень тревожности на этапе адаптации.

Потенциал систем ИИ заключается в возможности вариативной и адаптивной подачи визуального контента с учетом уровня языковой подготовки и индивидуальных особенностей обучающихся, что способствует персонализации обучения.

Эффективность применения ИИ в образовательной практике напрямую зависит от соблюдения педагогических условий, включая осознанное педагогическое проектирование визуального контента и сохранение ведущей роли преподавателя.

Использование систем ИИ требует методической подготовки преподавателей, а также соблюдения этических и правовых принципов, связанных с защитой персональных данных и достоверностью учебного контента.

Интеграция систем искусственного интел-

лекта в реализацию визуальных методов обучения целесообразна как средство педагогической поддержки адаптации иностранных студентов, а не как инструмент автоматизации образовательного процесса.

Системы ИИ обладают выраженным педагогическим потенциалом как инструмент реализации визуальных методов обучения в процессе адаптации иностранных студентов. Их применение позволяет преподавателю быстрее разрабатывать наглядные и структурированные материалы, снижая языковую и когнитивную нагрузку при обучении на неродном языке. При этом эффективность их использования определяется не столько техническими возможностями, сколько педагогической целесообразностью, методической обоснованностью и сохранением ведущей роли преподавателя.

Полученные выводы подтверждают целесообразность интеграции систем ИИ в реализацию визуальных методов обучения при работе с иностранными студентами при условии их педагогически обоснованного применения. Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической оценкой эффективности визуальных учебных материалов, созданных с использованием ИИ, и разработкой практических рекомендаций по их внедрению в обучение иностранных студентов в русскоязычной образовательной среде.

Список источников

1. Акишина Е. О. К проблеме отбора и организации материала курса «Русский язык и культура речи» в практике преподавания РКИ // Проблемы преподавания курса «Русский язык и культура речи» в вузах : тезисы докладов международной научно-практической конференции (Москва, 21 октября 2016 г.). М. : Научный консультант, 2016. С. 152–154.

2. Остроглазова Н. А., Старостина Н. В. Лекция-презентация как инструмент внедрения инноваций в вузе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 6. С. 97–107. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-97-107.

3. Иванченко И. С. Оценка перспектив применения искусственного интеллекта в системе высшего образования // Science for Education Today. 2023. Т. 13, № 4. С. 170–194.

4. Каптерев А. И. Вызовы генеративного искусственного интеллекта для системы высшего образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2023. Т. 20, № 3. С. 255–264.

5. Трушаква Е. А. Анализ образовательных возможностей российских нейросетей // Современные образовательные технологии профессионального образования: вызовы, практика и новые возможности : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Омск, 19 марта 2024 г.). Омск, 2024. С. 76–79.

6. Иванов В. В., Наливайко Т. Е. Искусственный интеллект как инструмент в системе высшего образования для повышения степени усвоения профессиональных компетенций // Социальные и гуманитарные науки в условиях вызовов со-

временности : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых с междунар. участием (Комсомольск-на-Амуре, 13–14 декабря 2024 г.) : в 2 ч. Ч. 2. Комсомольск-на-Амуре : Комсомольский-на-Амуре гос. ун-т, 2025. С. 330–333.

7. Kurpayanidi K. Application of artificial intelligence in the higher education system: economic, pedagogical, and ethical aspects // Economy: Analysis and Forecasts. 2025. No. 1 (29). Pp. 70–76.

8. Романов П. С. Искусственный интеллект в системе высшего образования США и Канады // Социально-гуманитарные технологии. 2025. № 3 (35). С. 123–130.

9. Харлашина Е. В. Использование нейросетей в преподавании иностранного языка в российском вузе: возможности и вызовы // Язык в сфере профессиональной коммуникации : сборник материалов междунар. науч.-практ. конф. (Орел, 26 ноября 2024 г.). Орел, 2025. С. 256–262.

10. Dua A., Das S., Sinha P. Machine Learning for Education: Revolutionizing the Way We Learn and Teach // BPB Publications. 2023. 150 p. ISBN 978-93-55511-133.

11. Using Generative AI Effectively in Higher Education: Sustainable and Ethical Practices for Learning, Teaching and Assessment / S. Beckingham, J. Lawrence, S. Powell, P. Hartley. Routledge, 2024. 155 p. ISBN 978-1032773988. DOI: 10.4324/9781003482918.

12. Explainable AI for Education: Recent Trends and Challenges / T. Singh, S. Dutta, S. Vyas [et al.]. Switzerland : Springer Nature, 2024. 308 p. ISBN 978-3031724091.

13. Khoso A. K., Honggang W., Darazi M. A. Empowering creativity and engagement: The impact of generative artificial intelligence usage on Chinese EFL students' language learning experience // Computers in Human Behavior Reports. 2025. Vol. 18. P. 100627.

References

1. Akishina E. O. On the Issue of Selecting and Organizing the Content of the Course “Russian Language and Speech Culture” in the Practice of Teaching Russian as a Foreign Language. *Problemy prepodavaniya kursa «Russkij yazyk i kul'tura rechi» v vuzax* = Problems of Teaching the Course “Russian Language and Speech Culture” in Higher Education Institutions: Abstracts of the International Scientific and Practical Conference (Moscow, October 21, 2016). Moscow, Scientific Consultant, 2016. Pp. 152-154. (In Russ.)

2. Ostroglazova N. A., Starostina N. V. Lecture-Presentation as a Tool for Implementing Innovations in Higher Education. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. 2021; 30(6):97-107. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-97-107. (In Russ.)

3. Ivanchenko I. S. Assessing the Prospects for the Use of Artificial Intelligence in the Higher Education System. *Science for Education Today*. 2023; 13(4):170-194. (In Russ.)

4. Kapterev A. I. Challenges of Generative Artificial Intelligence for the Higher Education System. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya* = RUDN Journal of Informatization in Education. 2023; 20(3):255-264. (In Russ.)

5. Trushakova E. A. Analysis of the Educational Potential of Russian Neural Networks. *Sovremennye obrazovatel'ny'e tekhnologii professional'nogo obrazovaniya: vyzovy, praktika i novye vozmozhnosti* = Modern Educational Technologies in Vocational Education: Challenges, Practice and New Opportunities: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Omsk, March 19, 2024). Omsk, 2024. Pp. 76-79. (In Russ.)
6. Ivanov V. V., Nalivaiko T. E. Artificial Intelligence as a Tool in the Higher Education System to Increase the Degree of Mastery of Professional Competencies. *Social'nye i gumanitarnye nauki v usloviyax vyzovov sovremennosti* = Social and Humanitarian Sciences in the Context of Contemporary Challenges: Proceedings of the 3rd All-Russian Scientific and Practical Conference of Young Scientists with International Participation (Komsomolsk-on-Amur, December 13-14, 2024): in 2 parts. Part 2. Komsomolsk-on-Amur, Komsomolsk-on-Amur State University, 2025. Pp. 330-333. (In Russ.)
7. Kurpayanidi K. Application of Artificial Intelligence in the Higher Education System: Economic, Pedagogical and Ethical Aspects. *Economy: Analysis and Forecasts*. 2025; 1(29):70-76.
8. Romanov P. S. Artificial Intelligence in the Higher Education System of the USA and Canada. *Social'no-gumanitarnye tekhnologii* = Social and Humanitarian Technologies. 2025; 3(35):123-130. (In Russ.)
9. Kharlashina E. V. The Use of Neural Networks in Teaching a Foreign Language at a Russian University: Opportunities and Challenges. *Yazyk v sfere professional'noj kommunikacii* = Language in Professional Communication: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Orel, November 26, 2024). Orel, 2025. Pp. 256-262. (In Russ.)
10. Dua A., Das S., Sinha P. *Machine Learning for Education: Revolutionizing the Way We Learn and Teach*. BPB Publications. 2023. 150 p. ISBN 978-93-55511-133.
11. *Using Generative AI Effectively in Higher Education: Sustainable and Ethical Practices for Learning, Teaching and Assessment* / S. Beckingham, J. Lawrence, S. Powell, P. Hartley. Routledge, 2024. 155 p. ISBN 978-1032773988. DOI: 10.4324/9781003482918.
12. Explainable AI for Education: Recent Trends and Challenges / T. Singh, S. Dutta, S. Vyas [et al.]. Switzerland, Springer Nature, 2024. 308 p. ISBN 978-3031724091.
13. Khoso A. K., Honggang W., Darazi M. A. Empowering Creativity and Engagement: The Impact of Generative Artificial Intelligence Usage on Chinese EFL Students' Language Learning Experience. *Computers in Human Behavior Reports*. 2025; 18:100627.

Информация об авторе:

Чжу Юйцзинь – аспирант Института образования.

Information about the author:

Zhu Yujin – Postgraduate of the Institute of Education.

Статья поступила в редакцию 20.03.2026; одобрена после рецензирования 27.03.2026; принята к публикации 30.03.2026.

The article was submitted 20.03.2026; approved after reviewing 27.03.2026; accepted for publication 30.03.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378.147

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_80

Методика оценивания универсальной компетенции курсантов неязыковых специальностей в ходе рубежного контроля по дисциплине «Иностранный язык»

Елдез Шагардинова

Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ (ВУМО), Москва, Россия, eldez.shagardinova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-0186-1646>

Аннотация. Формирование иноязычной компетентности курсантов на этапе профессиональной подготовки является важной задачей современной дидактики высшей школы, обусловленной требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и спецификой будущей служебной деятельности. Для достижения поставленных целей и подготовки высококвалифицированных специалистов критическое значение имеет адекватность методик оценивания полученных знаний. На основе метода педагогического моделирования в статье предложена методика, объединяющая стандартное тестирование и выполнение профессионально-ориентированных ситуационных задач. Ключевой особенностью авторского подхода является интеграция когнитивного этапа, обеспечивающего входной контроль базового тезауруса, и деятельностного этапа, основанного на технологии контекстного моделирования. Внедрение в структуру контроля контура педагогической рефлексии и коррекции обеспечивает цикличность процесса оценивания, превращая его в действенный механизм управления качеством образования.

Ключевые слова: компетенция, иностранный язык, оценивание, курсант

Для цитирования: Шагардинова Е. Методика оценивания универсальной компетенции курсантов неязыковых специальностей в ходе рубежного контроля по дисциплине «Иностранный язык» // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 2 (66). С. 80–85. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_80.

PEDAGOGY

Original article

Methodology for assessing the universal competence of cadets of non-language fields of specialization during mid-term assessment in the subject “Foreign Language”

Eldez Shagardinova

Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (VUMO), Moscow, Russia, eldez.shagardinova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-0186-1646>

Abstract. The development of foreign language competence among cadets during their professional training is an important task in modern higher education pedagogy, dictated by federal state educational standards and the specific nature of their future service. To achieve these goals and train highly qualified specialists, it is critical to have adequate methods for assessing the knowledge acquired. Based on the method of pedagogical modelling, the article proposes a methodology that combines standard testing and completion of professionally oriented situational tasks. A key feature of the methodology is the integration of the cognitive stage, which provides input control of the basic thesaurus, and the activity stage, based on contextual modelling technology. The introduction of the stage of pedagogical reflection and correction into the control structure ensures the cyclical nature of the assessment process, turning it into an effective mechanism for managing the quality of education.

Keywords: competence, foreign language, assessment, cadet

For citation: Shagardinova E. Methodology for assessing the universal competence of cadets of non-language fields of specialization during mid-term assessment in the subject “Foreign Language”. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(2-66):80-85. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_80.

Введение

В контексте усиления геополитических позиций России, укрепления ее статуса в качестве одного из ведущих мировых акторов происходит модернизация системы образования. В специализированных высших учебных заведениях расширяется и совершенствуется преподавание иностранных языков, в частности английского.

В соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в России обучающиеся неязыковых специальностей должны овладеть универсальными компетенциями, обеспечивающими способность к иноязычному профессиональному и межличностному взаимодействию в рамках будущей служебной деятельности [1]. Для курсантов образовательных организаций ведомственного и профильного подчинения иностранный язык выступает не как самостоятельная цель обучения, а как инструмент решения учебно-профессиональных и служебных задач.

Составной частью системы обучения иностранному языку (в частности, английскому) является контроль, главная цель которого заключается в управлении процессом получения новых знаний и умений их использовать на практике. В свою очередь, в перечень задач контроля входит определение и оценка уровня сформированности различного рода компетенций. В данных условиях особую актуальность приобретает задача объективного и воспроизводимого оценивания уровня сформированности универсальной компетенции по дисциплине «Иностранный язык» [2]. Повышение требований к качеству подготовки специалистов и к результатам освоения образовательных программ обуславливает необходимость разработки методик оценивания, ориентированных на проверку способности курсантов применять иноязычные знания и навыки в условиях, приближенных к профессиональной деятельности.

Анализ опыта преподавания иностранного языка курсантам различных лингвистических специальностей в учебных заведениях России свидетельствует о том, что учебный процесс осложняется определенными факторами, требующими от преподавателя обновления критериев и методов оценки достижений слушателей, которые часто имеют разный уровень базовой подготовки по иностранному языку [3].

Таким образом, усовершенствование и развитие подходов к оцениванию универсальных компетенций слушателей лингвистических специальностей в процессе обучения иностранным языкам составляет актуальную научно-практическую задачу, которая и предопределила выбор темы данной статьи.

Обзор литературы

Над разработкой комплексной методики оценки компетенций, связанных с овладением иностранными языками для коммуникативных задач (межличностных, интерпретативных, презентационных), которая содержит стандартизированные тесты и такие методы, как С-тесты (заполнение

пробелов), включает отзывы учителей и самооценку, позволяющие сформировать целостное представление о языковой компетентности, трудятся Lars Hoffmann, Raphaela Porsch, Stefan Schipolowski [4], Л. В. Прус, М. М. Татосьян, Л. Б. Щавинская, Е. Ш. Млынар [5].

Аргументы в пользу выбора ассоциативного метода тестирования знаний иностранных языков и способов проведения оценок с использованием этого метода посредством ассоциативного эксперимента приводятся в работах Ж. А. Короткевич, Е. А. Прокочук [6], Н. А. Богдановой, Н. В. Ильиной [7], Mikyung Kim Wolf, Alison L. Bailey, Laura Ballard [8].

Описанию процесса освоения иностранного языка по типу компетенции и подкомпетенции с использованием дескрипторов для каждой компетенции или подкомпетенции, которые гарантируют их актуальность и межплатформенную применимость, посвятили свои публикации Emily R. Edelman, Samira A. Amirazizi [9], О. А. Задорова, Л. А. Милованова [10].

Высоко оценивая имеющиеся труды и наработки, отметим тем не менее, что ряд вопросов в изучаемой предметной плоскости требует уточнения и более углубленного анализа. Так, например, отсутствуют единые критерии, учитывающие специфику профессиональных задач курсантов при изучении иностранных языков, что затрудняет объективное сопоставление полученных ими результатов. Кроме того, на практике преобладает формальное тестирование и можно наблюдать недостаточную интеграцию коммуникативных и профессионально-ориентированных заданий, что ограничивают полноту оценки, а субъективность оценивания и недостаток цифровых инструментов снижают прозрачность и воспроизводимость результатов.

Материалы и методы

Теоретико-методологическую основу исследования составили требования ФГОС ВО 3++ и положения компетентностно-деятельностного подхода к подготовке военных кадров. В качестве материала для анализа используются учебно-методические комплексы по дисциплине «Иностранный язык» и фонды оценочных средств для курсантов неязыковых специальностей. Основным исследовательским инструментом выступает метод педагогического моделирования, применяемый для проектирования новой структуры рубежного контроля.

Результаты исследования

Рубежный контроль в системе языковой подготовки курсантов неязыковых специальностей выполняет ключевую функцию промежуточной диагностики уровня сформированности универсальных компетенций и позволяет выявить не только степень усвоения учебного материала, но и динамику развития иноязычной коммуникативной готовности [5]. Его результаты служат основанием для корректировки содержания обучения и используемых оценочных средств, обеспечивая управляемость и воспроизводимость образовательного процесса. На сегодняшний день разработано несколько методик и подходов к проведению рубежного контроля, обзор которых представлен в таблице 1.

Сравнение методик проведения рубежного контроля по дисциплине «Иностранный язык» (составлено автором)

Методика оценивания	Ключевые показатели	Тип данных / индикаторы	Применимость в рубежном контроле	Научная обоснованность	Эффективность на практике	Примечания
Традиционный тест (лексико-грамматический)	Количество правильных ответов, % успешных студентов	Результаты письменного теста	Базовый контроль лексики и грамматики	Средняя. Основана на стандартных тестах и проверенных методиках оценки знаний	Средняя. Позволяет быстро проверить знания, но плохо отражает комплексные компетенции	Хорош для контроля знаний, но не для оценки универсальных компетенций
Устный экзамен по билетам	Уровень устной речи, % ошибок	Результаты устного опроса	Проверка коммуникативных навыков	Средняя. Методика традиционно используется, но формализованность низкая	Средняя-низкая. Требует времени на оценку, субъективность эксперта	Хорошо проверяет речь, но сложно масштабировать для больших групп
Компетентностно-ориентированная шкала (дескрипторы)	Оценка по шкале от 1 до 5	Наблюдение за выполнением заданий	Оценка универсальных компетенций	Высокая. Основана на компетентностном подходе и дескрипторах CEFR	Высокая. Позволяет оценивать уровень компетенции комплексно	Требует квалифицированных экспертов для выставления оценок
Портфолио + рубежное задание	Количество выполненных заданий, качество выполнения	Результаты портфолио и контрольного задания	Оценка комплексной компетенции	Высокая. Подтверждается педагогическими исследованиями	Высокая. Демонстрирует реальные умения и прогресс	Трудоемко в обработке, но дает наиболее объективное понимание компетенций
Комплексная методика (кейс + шкала + эксперт)	Итоговая комплексная оценка	Суммарная оценка по кейсу, шкале и экспертной оценке	Глубокая оценка универсальных компетенций	Очень высокая. Объединяет теоретические и практические подходы	Очень высокая. Баланс между точностью, комплексностью и практической применимостью	Наиболее подходящая для рубежного контроля курсантов неязыковых специальностей, но требует ресурсов и экспертов

Результаты сравнительного анализа, приведенные в таблице 1, показывают, что традиционные методы оценивания обладают ограниченной валидностью и высокой зависимостью от субъективного мнения эксперта, это снижает их эффективность при оценке комплексных универсальных компетенций. Устные экзамены и стандартные тесты могут использоваться как вспомогательный инструмент контроля знаний, однако не обеспечивают достоверного отражения уровня сформированности компетенций в целом.

Методики, основанные на компетентностном подходе, портфолио и комплексных кейсах, демонстрируют высокую научную обоснованность и практическую эффективность. Они позволяют оценивать не только знания, но и умение применять их в профессиональных и учебных ситуациях, обеспечивая более точную и комплексную картину развития компетенций. С учетом отмеченного, по мнению автора, наибольший потенциал для рубежного контроля представляет комплексная методика, объединяющая дескрипторы, кейсовые задания и экспертную оценку, что делает ее наиболее подходящей для системной оценки курсантов неязыковых специальностей и формирования объективного результата при принятии управленческих решений в образовательном процессе.

Обсуждение и заключение

На рисунке 1 представлена разработанная автором на основе проведенного анализа методика оценивания универсальной компетенции курсантов неязыковых специальностей в ходе рубежного контроля по дисциплине «Иностранный язык», которая

демонстрирует переход от традиционной процедуры линейного контроля к системе интегративного оценивания профессиональной иноязычной компетенции. В отличие от традиционных линейных алгоритмов контроля (тест → оценка), данная модель реализует принцип циклического педагогического измерения. Она трансформирует процедуру рубежного контроля из инструмента фиксации уровня знаний в механизм прогностической оценки готовности будущего офицера к решению служебных задач в иноязычной среде.

Как свидетельствует рисунок 1, архитектура модели включает три иерархически связанных модуля и завершающий этап рефлексивного анализа. Рассмотрим эти элементы более подробно.

Модуль I: Когнитивная верификация (фундаментальный уровень). Данный модуль выполняет функцию входного фильтра, обеспечивая проверку лингвистического фундамента, без которого профессиональная коммуникация невозможна.

Дидактическая задача: диагностика сформированности профессионального тезауруса и базовых грамматических навыков.

Содержание контроля: на данном этапе, например, может проверяться знание курсантами штатной организации, тактико-технических характеристик вооружения и военной техники, а также уставных норм (на материале тем «Armed Forces», «Military Equipment», «International Security»).

Методическое основание: этап является «отсекающим». Курсант, не владеющий кодом языка (например, допускающий смысловые ошибки в терминах *deployment, reconnaissance, rules of engagement*),

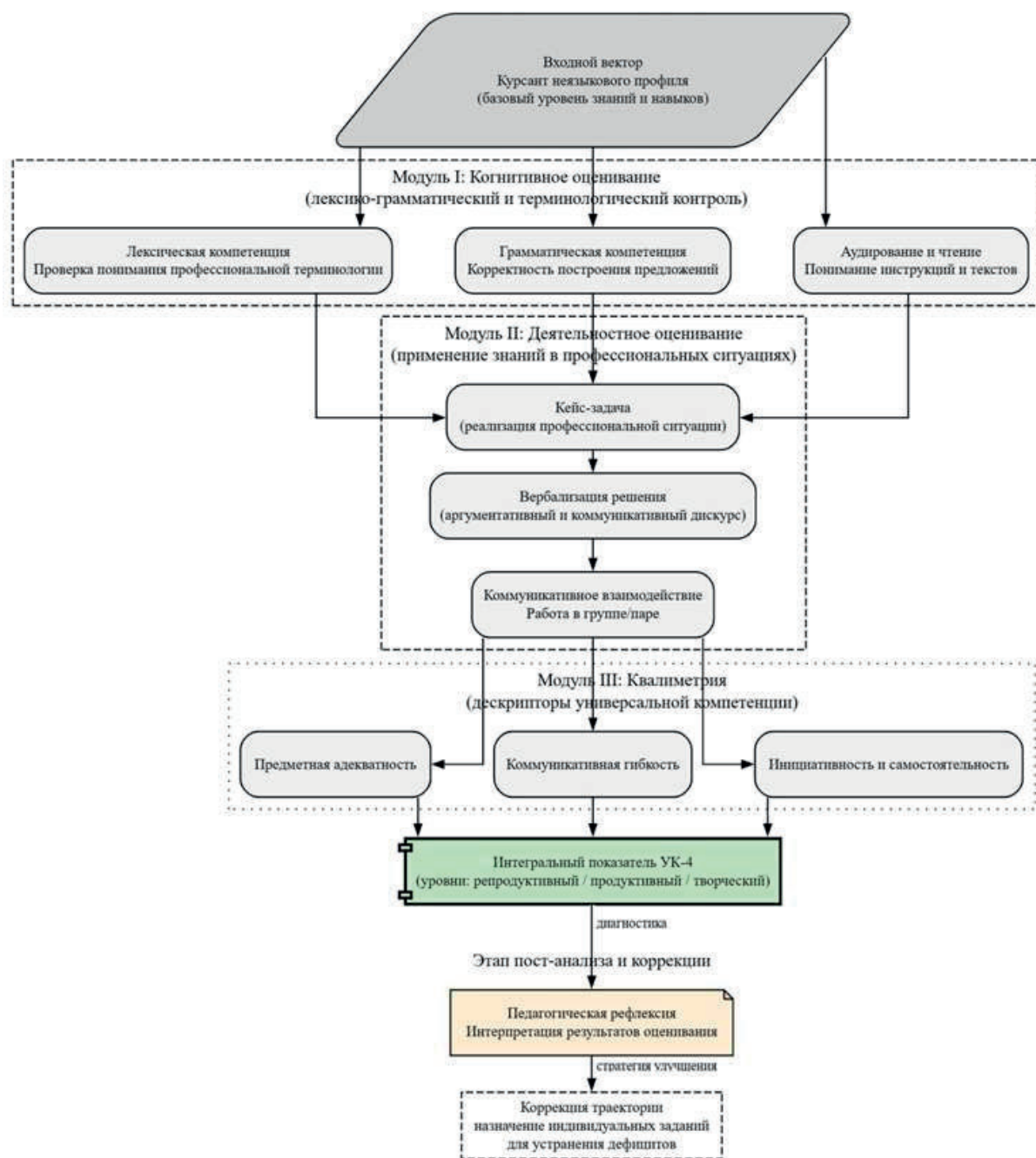


Рис. 1. Структурно-функциональная методика интегративного оценивания универсальной компетенции в системе профессиональной подготовки курсантов (составлено автором)

не получает допуска к деятельностному этапу. Это позволяет избежать имитации коммуникации и гарантирует, что дальнейшее решение кейсов будет базироваться на твердом знании предмета.

Модуль II: Деятельностное оценивание. Данный модуль представляет центральный компонент модели, в котором реализована технология контекстного моделирования профессиональной реальности. Именно здесь оценивание смещается с процесса перевода текста на процесс вербального решения служебной задачи.

Суть метода (кейс-задача): курсант помещается в условия квазипрофессиональной ситуации с параметрами неопределенности или конфликта интересов. Ему необходимо не перевести текст, а совершить поступок (речевое действие).

Сценарий реализации (пример):

Вводная: «Вы – офицер группы взаимодействия в зоне миротворческой операции. Иностранная делегация настаивает на проезде через блокпост без досмотра, ссылаясь на дипломатический статус. Согласно вашим инструкциям, проезд в зону безопасности без досмотра запрещен всем без исключений».

Задача: используя лексический аппарат дисциплины, вежливо, но твердо отказать в доступе, аргументировав отказ требованиями безопасности, и предложить легитимный алгоритм решения проблемы.

Оцениваемый конструкт: в блоке «Вербализация решения» фиксируется способность курсанта выстраивать аргументированный дискурс, удерживать стратегическую цель коммуникации и защищать интересы службы, соблюдая нормы междуна-

родного этикета.

Модуль III: Квалиметрия (критериальная база). Система оценивания в модели смещает фокус с формально-языковых показателей (количество грамматических ошибок) на прагматическую результативность. Для этого предлагаем ввести три интегральных критерия:

1. Предметная адекватность: точность оперирования военными реалиями, соблюдение субординации и уставного протокола. Оценивается содержательная часть ответа (фактическая правильность).

2. Коммуникативная гибкость: способность использовать компенсаторные стратегии (перефразирование, уточнение, самокоррекция) в случае возникновения языковых трудностей или непонимания со стороны партнера.

3. Инициативность: умение управлять диалогом, не терять «нить» беседы под давлением собеседника.

Этап пост-анализа и коррекции (управляющий контур). Этот завершающий этап придает разработанный методике обучающий и развивающий характер. В отличие от констатирующего контроля, данная модель предполагает обязательную педагогическую рефлексию:

1. Дифференциальная диагностика образовательных дефицитов. На данном этапе осуществляется аналитическая декомпозиция интегрального показателя с целью идентификации причины коммуникативного сбоя. Выявленные несоответствия классифицируются по двум векторам:

– когнитивно-лингвистическая недостаточность (дисфункция Модуля I): невозможность решения кейс-задачи вследствие дефицита профессионального тезауруса или несформированности базовых грамматических навыков;

– операционально-деятельностная дезадаптация (дисфункция Модуля II): отсутствие навыков когнитивного трансфера, выражающееся в неспособности обучающегося актуализировать имеющиеся знания в условиях квазипрофессиональной неопределенности.

2. Проектирование коррекционной траектории. На основании диагностических данных реализуется алгоритм адаптивного управления обучением. Формируется индивидуальный образовательный маршрут, направленный на нивелирование выявленных пробелов. В зависимости от типа дефицита назначаются персонализированные стратегии, например, интенсификация работы с терминологическим аппаратом (для Модуля I) или тренинг дискурсивных компетенций и ситуативное моделирование (для Модуля II) в рамках подготовки к итоговой аттестации.

Подводя итоги проведенному исследованию, можно сделать такие выводы. Для повышения качества преподавания иностранного языка современным курсантам и контроля сформированных у них компетенций необходимо использовать новые методики оценки учебных достижений. В статье предложена структурно-функциональная модель оценивания универсальной компетенции УК-4 по английскому для неязыковых специальностей, кото-

рая трансформирует процедуру рубежного контроля из формальной проверки знаний в инструмент комплексной диагностики профессиональной готовности курсантов. Предложенный подход позволяет преодолеть ограничения традиционного тестирования, сместив фокус с репродукции выученного материала на демонстрацию практических навыков иноязычного общения в служебных целях.

Список источников

1. Алимов Ф. Ш. Методика оценивания навыков письма и письменной речи на английском языке студентов неязыкового профиля // Педагогический журнал Башкортостана. 2025. № 1 (107). С. 12–26.

2. Куламухина И. В. Оценка уровня сформированности универсальных компетенций для осуществления иноязычной профессиональной коммуникации в контексте применения модели педагогического дизайна ADDIE // Science for Education Today. 2024. Т. 14, № 2. С. 7–31.

3. Yu-Ting Kao. Empowering preservice English teachers with language assessment literacy concepts and practices: Application of Vygotskian concept-based language instruction // The Modern Language Journal. 2023. Vol. 107, Iss. S1. Pp. 112–119.

4. Hoffmann L., Porsch R., Schipolowski S. Effects of Early Language Stays Abroad on the Foreign Language Proficiency of German High School Students // Language Learning. 2026. № 56. Pp. 22–29.

5. Прус Л. В., Татосьян М. М., Щавинская Л. Б., Млынарь Е. Ш. Инновационные методики преподавания английского языка в вузе // Педагогическое образование. 2024. Т. 5, № 2. С. 35–41.

6. Короткевич Ж. А., Прокопчук Е. А. Развивающая самооценка говорения на иностранном языке с использованием технологии семантического картирования // Вестник Минского государственного лингвистического университета. 2023. № 2 (44). С. 70–77.

7. Богданова Н. А., Ильина Н. В. Формирование коммуникативных навыков профессионального общения в процессе самостоятельной работы при реализации образовательной программы «Деловой английский язык» // Мир университетской науки: культура, образование. 2022. № 1. С. 15–22.

8. Wolf M. K., Bailey A. L., Ballard L. English Language Proficiency Assessments to Standards: Conceptual and Technical Issues // TESOL Quarterly. 2022. Vol. 57, Iss. 2. Pp. 34–41.

9. Edelman E. R., Amirazizi S. A. A comparison of integrated and designated ELD models on second and third graders' oral English language proficiency // TESOL Journal. 2022. Vol. 13, Iss. 3. Pp. 167–173.

10. Задорова О. А., Милованова Л. А. Оценка уровня сформированности у студентов речеведческих стратегий профессиональной межкультурной коммуникации // Непрерывное образование: XXI век. 2025. Т. 13, № 3. С. 130–144.

References

1. Alimov F. Sh. Methodology for assessing writing and written speech skills in English of students with non-linguistic profiles. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkorto-

stan. 2025; 1(107):12-26. (In Russ.)

2. Kulamikhina I. V. Assessment of the level of development of universal competencies for the implementation of foreign language professional communication in the context of the application of the ADDIE pedagogical design model. *Science for Education Today*. 2024; 2:7-31. (In Russ.)

3. Yu-Ting Kao. Empowering preservice English teachers with language assessment literacy concepts and practices: Application of Vygotskian concept-based language instruction. *The Modern Language Journal*. 2023; 107(S1):112-119.

4. Hoffmann L., Porsch R., Schipolowski S. Effects of Early Language Stays Abroad on the Foreign Language Proficiency of German High School Students. *Language Learning*. 2026; 56:22-29.

5. Prus L. V., Tatosyan M. M., Shchavinskaya L. B., Mlynar E. Sh. Innovative methods of teaching English at the university. *Pedagogicheskoe obrazovanie = Pedagogical Education*. 2024; 2:35-41. (In Russ.)

6. Korotkevich Zh. A., Prokopchuk E. A. Developing mutual assessment of speaking in a foreign language using semantic mapping technology. *Vestnik Minskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta = Bulletin of the Minsk State Linguistic University*. 2023; 2 (44):70-77. (In Russ.)

7. Bogdanova N. A., Ilyina N. V. Formation of communicative skills of professional communication in the process of independent work during the implementation of the educational program "Business English". *Mir universitetskoy nauki: kul'tura, obrazovanie = The World of University Science: Culture, Education*. 2022;

1:15-22. (In Russ.)

8. Wolf M. K., Bailey A. L., Ballard L. English Language Proficiency Assessments to Standards: Conceptual and Technical Issues. *TESOL Quarterly*. 2022; 57(2):34-41.

9. Edelman E. R., Amirazizi S. A. A comparison of integrated and designated ELD models on second and third graders' oral English language proficiency. *TESOL Journal*. 2022; 13(3):167-173.

10. Zadorova O. A., Milovanova L. A. Evaluation of the level of development of students' speech-behavioral strategies of professional intercultural communication. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek = Continuous Education: 21st Century*. 2025; 13(3):130-144. (In Russ.)

Информация об авторе:

Шагардинова Е. – ст. преподаватель кафедры иностранных языков.

Information about the author:

Shagardinova E. – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages.

Статья поступила в редакцию 17.01.2026; одобрена после рецензирования 29.01.2026; принята к публикации 30.01.2026.

The article was submitted 17.01.2026; approved after reviewing 29.01.2026; accepted for publication 30.01.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378(045)

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_86

Научно-методическое сопровождение устранения дидактических затруднений молодых учителей

Татьяна Ивановна Шукшина¹, Жанна Агасиевна Каско^{2*}

^{1,2}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

¹Tshukshina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7786-9589>

²feeder345@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-0302-9568>

Аннотация. В статье раскрываются сущность и специфика дидактических затруднений молодых учителей, возникающих на этапе профессионального становления. Анализ научных подходов и результаты исследования, проведенного с участием молодых учителей общеобразовательных организаций Республики Мордовия, позволили авторам выявить устойчивое ядро дидактических затруднений, связанных с проектированием образовательного процесса, формированием учебной мотивации, реализацией индивидуального подхода и развитием рефлексивных умений, а также новые типы затруднений, обусловленные цифровизацией образования и использованием искусственного интеллекта. В исследовании отражено, что неосознанность данных затруднений препятствует формированию дидактической компетентности и снижает эффективность профессиональной деятельности молодых педагогов. Авторами предложено научно-методическое сопровождение устранения дидактических затруднений как средства профессионального становления в условиях трансформации современного образования.

Ключевые слова: дидактические затруднения, молодой учитель, научно-методическое сопровождение, профессиональное становление, дидактическая компетентность

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Механизмы преемственности поколений в научно-педагогической школе: традиции академического наставничества и формы взаимодействия».

Для цитирования: Шукшина Т. И., Каско Ж. А. Научно-методическое сопровождение устранения дидактических затруднений молодых учителей // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 2 (66). С. 86–91. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_86.

PEDAGOGY

Original article

Scientific and methodological support for eliminating didactic difficulties of young teachers

Tatyana I. Shukshina^{1*}, Zhanna A. Kasko

¹Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

¹Tshukshina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7786-9589>

²feeder345@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-0302-9568>

Abstract. The article explores the nature and specifics of young teachers' didactic challenges encountered during their professional development. An analysis of scientific approaches and the results of a study conducted with young teachers from general education institutions in the Republic of Mordovia allowed the authors to identify a consistent core of didactic challenges related to educational process design, fostering learning motivation, implementing an individualized approach and developing reflective skills, as well as new types of challenges arising from the digitalization of education and the use of artificial intelligence. The study demonstrates that a lack of awareness of these challenges hinders the development of didactic competence and reduces the effectiveness of young teachers' professional performance. The authors propose scientific and methodological support for addressing these didactic challenges as a means of professional development amid the transformation of modern education.

Keywords: didactic difficulties, young teacher, scientific and methodological support, professional development, didactic competence

Acknowledgements: the research was carried out within the framework of a grant to conduct research in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev and Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev) on the topic “Mechanisms of Generational Continuity in the Scientific and Pedagogical School: Traditions of Academic Mentoring and Forms of Interaction”.

For citation: Shukshina T. I., Kasko Zh. A. Scientific and methodological support for eliminating didactic difficulties of young teachers. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(2-66):86-91. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_86.

Введение

Современный этап развития системы образования характеризуется высокой динамичностью, обновлением нормативно-правовых требований, внедрением федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, цифровизацией образовательного процесса и расширением профессиональных функций педагога. В данных условиях особую значимость приобретает проблема профессионального становления молодых учителей, вступающих в педагогическую деятельность в ситуации высокой методической и организационной сложности.

Практика функционирования образовательных организаций показывает, что начальный этап профессиональной деятельности сопровождается значительным количеством дидактических затруднений, которые оказывают влияние как на качество организации образовательного процесса, так и на профессиональное самоощущение молодого педагога [1]. Недостаточная готовность к проектированию и реализации учебных занятий, трудности в выборе методов обучения, организации учебного взаимодействия и оценивании образовательных результатов повышают риск профессиональной дезадаптации и эмоционального выгорания.

В качестве одного из эффективных механизмов поддержки профессионального развития молодых учителей в современных исследованиях и образовательной практике рассматривается научно-методическое сопровождение. Оно позволяет обеспечить целенаправленную помощь в преодолении дидактических затруднений с опорой на научно обоснованные подходы и реальные условия педагогической деятельности. При этом особое значение приобретает практико-ориентированная направленность сопровождения, обеспечивающая его прикладной характер и устойчивость профессиональных результатов.

Целью настоящего исследования является выявление и разработка научно-методического сопровождения, направленного на устранение дидактических затруднений молодых учителей.

Обзор литературы

Проблема дидактических затруднений является предметом устойчивого интереса в психолого-педагогических исследованиях, что отражено в трудах И. В. Абакумовой, И. А. Зимней, В. А. Кан-Калика, Н. В. Кузьминой, А. А. Леонтьева, А. К. Марковой, Н. А. Подымова и др. В научной литературе дидактические затруднения рассматриваются как субъективно переживаемое состояние, возникающее у педагога в ситуации сложности, неопределенности, новизны или противоречивости профессиональной задачи [2].

Особое направление исследований связано с анализом затруднений, возникающих у молодых учителей на начальном этапе профессиональной деятельности. В работах В. Т. Ащепкова, С. Г. Вершловского, А. Д. Деминцева, А. Г. Мороз, Т. С. Поляковой выявлены причины возникновения дидактических затруднений и обозначены отдельные пути их преодоления, включая наставничество, методическое консультирование и анализ педагогической практики.

Обобщение результатов теоретических исследований позволило сформулировать рабочее понимание дидактических затруднений как ситуаций дидактической деятельности, в которых, как указывают М. Е. Вайдорф-Сысоева и М. Л. Субочева, проявляется недостаточная сформированность умений проектирования и реализации учебного процесса, ориентированного на активизацию познавательной деятельности обучающихся, развитие их самостоятельности и учебной мотивации [3]. В данном контексте затруднение интерпретируется не как препятствие, а как профессиональная задача, характеризующаяся неопределенностью условий и вариативностью возможных решений [4; 5].

В научных исследованиях также выделяются коммуникативные и ценностно-смысловые дидактические затруднения, находящиеся во взаимосвязи и оказывающие влияние на качество организации образовательного процесса. С точки зрения Т. И. Шукшиной, коммуникативные затруднения возникают преимущественно на этапах планирования и осуществления педагогического взаимодействия и учебного общения, тогда как ценностно-смысловые затруднения связаны с процессом осмысления содержания учебного материала и необходимостью побуждения обучающихся к осознанному, познавательно-оценочному отношению к изучаемому содержанию [6].

К числу наиболее характерных коммуникативных затруднений молодых учителей относятся страх перед классом, опасение допустить дидактическую ошибку, негативные установки по отношению к обучающимся, ограниченность функций педагогического общения и ориентация на подражательные формы поведения. Ценностно-смысловые затруднения проявляются в виде просоциального барьера, ведущего к формализации учебного процесса и снижению его смысловой насыщенности, коммуникативного барьера, выражающегося в искажении или утрате смыслов учебной информации, а также рефлексивного барьера, обусловленного невозможностью осмысления и присвоения собственного профессионального опыта [7].

По мнению Е. В. Куренной, дидактические за-

труднения в деятельности будущего учителя могут выполнять как развивающую функцию, стимулируя профессиональное саморазвитие, так и деструктивную, препятствуя становлению педагогической компетентности. В этой связи важным условием формирования дидактической компетентности является осознание будущим учителем собственных затруднений в период педагогической практики, их анализ и учет при построении индивидуальной стратегии профессионального развития [8].

На основе анализа научных подходов и обобщения практического опыта подготовки будущих учителей выделяется группа наиболее типичных дидактических затруднений, обусловленных недостаточной сформированностью дидактических знаний, опыта творческой деятельности и ценностного отношения к обучению. К ним относятся трудности представления учебного содержания в деятельностной форме, несоотнесенность учебной деятельности с жизненным и ценностным опытом обучающихся, а также затруднения в проектировании и включении мотивационных и личностно-развивающих ситуаций в логику образовательного процесса [9].

Затруднения в проектировании и конструировании образовательно-обучающей деятельности проявляются у будущих учителей прежде всего на этапе планирования и организации учебного процесса. К числу наиболее типичных относятся трудности отбора учебного материала применительно к целям и задачам конкретного урока, определения структуры дидактической деятельности с учетом учебной активности обучающихся, а также выстраивания логически последовательной организации процесса обучения, что связано с недостаточным пониманием его структуры.

Существенные затруднения вызывают анализ и оценка образовательных возможностей обучающихся, в том числе определение соотношения зон актуального и ближайшего развития, выбор оптимальной модели учебной деятельности и проектирование условий перехода на более высокий уровень обученности. Также отмечают сложности в выборе адекватных средств обучения, обусловленные как ограниченностью ресурсов образовательной организации, так и многообразием дидактических средств, а также трудности коррекции структуры учебного процесса в зависимости от профессиональной готовности будущего учителя и рационального распределения времени и пространства на этапах урока [10].

Затруднения в осознании, формулировании и творческом решении задач учебной деятельности проявляются у будущего педагога-исследователя прежде всего в определении целей обучения и их соотношении с планируемыми образовательными результатами, а также в выявлении и формулировании дидактических и воспитательных задач урока. Важное значение среди данных затруднений приобретает рефлексия как способность будущего учителя осознавать и анализировать собственные состояния, действия, ценностные установки и при необходимости перестраивать их, что выступает

условием осмысленной организации образовательного процесса и ориентации обучающихся на внутреннюю работу с содержанием обучения. В целом выявленные дидактические затруднения, возникающие в период педагогической практики, отражают типичные проблемы организации процесса обучения, характерные для деятельности учителей общеобразовательной школы.

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе общеобразовательных организаций и носило смешанный характер, сочетая теоретические и эмпирические методы; его методологическую основу составили системный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы. В исследовании приняли участие молодые учителя со стажем педагогической деятельности до трех лет; диагностика дидактических затруднений осуществлялась с использованием анкетирования, интервью, анализа учебных занятий и экспертных оценок, ориентированных на выявление затруднений в целеполагании, выборе методов обучения, организации учебного взаимодействия и оценивании образовательных результатов. Сбор эмпирического материала для анализа проводился методом опроса с помощью онлайн-сервисов. На основе полученных данных было разработано и апробировано научно-методическое сопровождение, включающее организацию активных и интерактивных форм работы (тренинги, кейс-методы, педагогические мастерские), командного профессионального взаимодействия и проектирование индивидуальных образовательных траекторий, а обработка результатов осуществлялась методами количественного и качественного анализа.

Результаты исследования

С целью выявления степени выраженности и специфики дидактических затруднений будущих и молодых учителей нами было проведено исследование, ориентированное на выявление и анализ затруднений учителей, находящихся на этапе профессионального становления и имеющих опыт педагогической деятельности не более трех лет.

Исследование осуществлялось на базе общеобразовательных организаций Мордовии. В нем приняли участие 122 молодых учителя образовательных организаций республики, многие из которых работали на вакантных педагогических должностях и совмещали педагогическую деятельность с обучением по программам высшего образования. Результаты позволяют говорить о наличии устойчивого ядра дидактических затруднений, сохраняющихся независимо от изменений нормативной базы и образовательных условий, а также о появлении новых типов затруднений, обусловленных актуальными трансформациями образовательной среды.

Полученные данные показали, что у молодых учителей имеются дидактические затруднения, связанные с формированием мотивации к учению, реализацией индивидуального подхода и творческим решением дидактических задач. Так, трудности в осуществлении деятельности по развитию интереса к преподаваемой дисциплине отметили 32 % респондентов, а затруднения в формировании осоз-

нанного отношения обучающихся к получаемым знаниям – 31 %. Проблемы, связанные с выявлением и диагностикой причин неуспеваемости обучающихся, зафиксированы у 25 % молодых учителей, при этом 23 % опрошенных отметили затруднения в проведении коррекционной работы по их устранению.

Существенной проблемой выступает организация устойчивой работоспособности обучающихся в течение всего учебного занятия – данное затруднение указали 45 % респондентов. Высокий уровень затрудненности был также зафиксирован в реализации индивидуального подхода к обучающимся (51 %) и в использовании межпредметных связей (19 %). Кроме того, молодые учителя стали испытывать проблемы, связанные с использованием искусственного интеллекта в образовательной деятельности. Так, 64 % из них указали на выраженные затруднения в понимании педагогически допустимых и целесообразных способов использования инструментов искусственного интеллекта в обучении. При этом 58 % респондентов отметили трудности в определении границ самостоятельной деятельности обучающихся при выполнении заданий с применением цифровых интеллектуальных средств, а 61 % – неготовность к объективной оценке учебных результатов, полученных с их использованием. 55 % опрошенных молодых учителей указали также на отсутствие четких дидактических ориентиров по включению искусственного интеллекта в структуру урока, а 49 % – на тревожность, связанную с возможной утратой педагогического контроля над процессом обучения. Данные затруднения носят комплексный характер и затрагивают целевой, содержательный и оценочный компоненты образовательно-обучающей деятельности.

В рамках анализа полученных результатов сохраняют актуальность и дидактические затруднения, связанные с проектированием образовательного процесса в условиях обновленных ФГОС. Так, 60 % молодых учителей отметили трудности в отборе дидактического материала, направленного на достижение целей проектируемой образовательной ситуации. Сложности вызывает и определение структуры образовательно-обучающей деятельности, находящейся в зависимости от специфики учебной деятельности обучающихся, особенно при выборе методов обучения и диагностике уровня сформированности учебных действий.

Проблемными остаются затруднения, связанные с уточнением логики процесса обучения, анализом индивидуальных возможностей обучающихся, корректным соотношением зон актуального и ближайшего развития. Они во многом обусловлены недостаточным уровнем сформированности у молодых учителей умений проективной и рефлексивной деятельности. Кроме того, 57 % опрошенных указали на дидактические затруднения, возникающие вследствие недостатка дидактических знаний, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к процессу обучения. Это подтверждает, что даже при положительной динамике по ряду операциональных уме-

ний сохраняются глубинные проблемы, связанные с ценностно-смысловым осмыслением педагогической деятельности.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о наличии двух типов дидактических затруднений у молодых учителей. Первый тип обусловлен постоянными изменениями в развитии российского образования и появлением новых образовательных вызовов, включая цифровизацию и внедрение искусственного интеллекта. Второй тип связан с фундаментальными проблемами проектирования и реализации целостного образовательно-обучающего процесса и носит устойчивый характер.

Данные подтверждают необходимость углубленного анализа ценностных и методологических оснований дидактической подготовки молодых учителей, а также разработки целенаправленных программ сопровождения, ориентированных на преодоление как традиционных, так и новых дидактических затруднений.

В ходе анализа результатов исследований были выявлены устойчивые закономерности, позволяющие обосновать и конкретизировать научно-методическое сопровождение устранения дидактических затруднений педагогов на начальном этапе профессиональной деятельности. Установлено, что эффективность устранения дидактических затруднений в значительной степени определяется не количеством предлагаемых методических мероприятий, а их направленностью на активизацию внутреннего профессионального ресурса молодого учителя и формирование у него позиции субъекта педагогической деятельности.

Одним из ключевых результатов исследования стало подтверждение значимости развития рефлексивных умений как системообразующего фактора преодоления дидактических затруднений. Анализ диагностических данных показал, что молодые учителя с низким уровнем педагогической рефлексии, как правило, испытывают затруднения в осмыслении причин неэффективности собственных дидактических решений и склонны объяснять возникающие проблемы внешними факторами. Включение в систему научно-методического сопровождения рефлексивно-ориентированных форм работы (анализ уроков, рефлексивные обсуждения, ведение профессиональных дневников, работа с видеозаписями занятий) способствовало формированию способности к осознанному анализу педагогических ситуаций, выявлению причин затруднений и поиску альтернативных способов их преодоления. В результате было зафиксировано снижение повторяемости однотипных дидактических ошибок и повышение осознанности в выборе методов и приемов обучения.

Существенным результатом исследования стало обоснование необходимости интеграции теоретической и практической подготовки молодых учителей в процессе научно-методического сопровождения. Установлено, что изолированное усвоение теоретических знаний без их соотношения с конкретными педагогическими ситуациями не при-

водит к устойчивому снижению дидактических затруднений. В рамках реализуемой модели сопровождения теоретические положения дидактики и методики преподавания рассматривались через призму реальных профессиональных задач, что обеспечивало их осмысленное применение в практике. Такая интеграция позволила молодым учителям переосмыслить ранее усвоенные теоретические знания и использовать их в качестве инструмента анализа и проектирования учебного процесса.

Результаты исследования подтвердили высокую эффективность использования активных и интерактивных форм методической работы, в частности тренингов, кейс-методов и педагогических мастерских. Применение тренинговых технологий способствовало формированию у молодых учителей умений моделирования учебных ситуаций, отработке дидактических приемов и развитию навыков дидактического взаимодействия. Кейс-методы позволили перенести акцент с абстрактного обсуждения методических проблем на анализ конкретных педагогических ситуаций, что способствовало развитию дидактического мышления и способности принимать обоснованные решения. В ходе педагогических мастерских молодые учителя получали возможность наблюдать образцы эффективной дидактической деятельности, обсуждать их с наставниками и апробировать элементы данных практик в собственной работе.

Отдельного внимания заслуживают результаты, связанные с организацией командной работы. Анализ показал, что включение молодых учителей в профессиональные команды и методические сообщества способствует снижению уровня профессиональной тревожности и формированию установки на совместное решение дидактических проблем. Командная работа создавала условия для обмена опытом, взаимной поддержки и совместного поиска оптимальных дидактических решений, что положительно отражалось на качестве дидактической деятельности. В ходе исследования было установлено, что молодые учителя, активно участвующие в коллективных формах методической работы, демонстрируют более выраженную положительную динамику в устранении дидактических затруднений по сравнению с педагогами, ограниченными индивидуальными формами сопровождения.

Значимым результатом исследования стало подтверждение эффективности проектирования индивидуальных образовательных траекторий как способа персонифицированного научно-методического сопровождения. Индивидуальные траектории выстраивались на основе результатов диагностики дидактических затруднений и профессиональных дефицитов, что позволяло учитывать уровень подготовки, предметную специфику и индивидуальные особенности молодого учителя. Их реализация обеспечивала адресный характер методической помощи и способствовала более устойчивым изменениям в дидактической деятельности по сравнению с унифицированными формами методической поддержки.

Принципиально важным результатом явля-

ется установление того факта, что предложенные научно-методические способы устранения дидактических затруднений обладают выраженным персонифицированным характером и ориентированы на развитие субъектной позиции молодого учителя. В ходе исследования было зафиксировано смещение профессиональной позиции педагогов от репродуктивного выполнения методических рекомендаций к осознанному проектированию собственной дидактической деятельности. Молодые учителя начинали воспринимать себя не как объект методического воздействия, а как активных участников и соавторов процесса профессионального развития, что свидетельствует о формировании субъектности и готовности к самостоятельному решению дидактических задач.

Таким образом, полученные результаты подтверждают, что эффективность устранения дидактических затруднений молодых учителей определяется комплексным применением научно-методических способов, ориентированных на развитие рефлексии, интеграцию теории и практики, использование активных форм обучения, командное взаимодействие и индивидуализацию сопровождения. Персонифицированный и субъектно-ориентированный характер данных способов обеспечивает их практическую значимость и устойчивость достигнутых результатов.

Обсуждение и заключение

Результаты исследования позволили прийти к выводу о том, что устранение дидактических затруднений молодых учителей наиболее эффективно реализуется в условиях практико-ориентированного и персонифицированного научно-методического сопровождения, направленного на развитие рефлексивных умений, интеграцию теоретической и практической подготовки, использование активных форм методической работы и проектирование индивидуальных образовательных траекторий. Установлено, что ориентация сопровождения на формирование субъектной позиции педагога обеспечивает осознанное отношение к собственной дидактической деятельности, повышает готовность к самостоятельному анализу и решению профессиональных задач и способствует устойчивому снижению выраженности дидактических затруднений. Это позволяет рассматривать дидактические затруднения не только как фактор профессиональной адаптации, но и как ресурс профессионального развития молодого учителя в условиях трансформации современного образования.

Список источников

1. Федорова М. А. Дидактическая концепция формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе : монография. М. : Юрайт, 2026. 331 с. URL: <https://biblio-online.ru/bcode/457297> (дата обращения: 13.03.2026).
2. Тарханова И. Ю. Дидактические затруднения педагогов в условиях цифровой трансформации общего образования // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 8–18.
3. Вайдорф-Сысоева М. Е., Субочева М. Л. Дидактика цифровой эпохи // Вестник Томского го-

сударственного университета. 2023. № 490. С. 160–168. DOI: 10.17223/15617793/490/18.

4. Мовсесян Ж. А. Формирование дидактической компетентности студентов педагогического вуза в процессе самостоятельной работы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2017. 29 с.

5. Перминова Л. М. Дидактическая модель обучения: методология, структура // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 3. С. 61–68.

6. Шукшина Т. И. Дидактические затруднения студентов педагогического вуза в период прохождения педагогической практики в школе // Педагогика. 2019. № 10. С. 43–50.

7. Шукшина Т. И. Самостоятельная работа в формировании профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 3. С. 72–77

8. Куренная Е. В. Классификация затруднений учителя в педагогической проектной деятельности // Наука и школа. 2012. № 1. С. 109–112.

9. Загривная Т. А. Становление научно-методической компетентности педагогов в процессе профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 23 с.

10. Шукшина Т. И., Каско Ж. А. Использование адаптивного обучения в условиях цифровизации высшего педагогического образования // Концепт. 2024. № 11. С. 34–48. URL: <http://e-koncept.ru/2024/241176.htm> (дата обращения: 10.01.2026).

References

1. Fedorova M. A. The didactic concept of the formation of educational independent activity of students in a university: monograph. Moscow, Urait, 2020. 331 p. URL: <https://biblio-online.ru/bcode/457297> (accessed 03.13.2026). (In Russ.)

2. Tarkhanova I. Yu. Didactic difficulties of teachers in the context of digital transformation of general education. *Yarovslaskiy pedagogicheskiy vestnik* = Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2024; 4(139):8-18. (In Russ.)

3. Vaydorf-Sysoeva M. E., Subocheva M. L. Didactics of the digital era. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Tomsk State University. 2023; 490:160-168. DOI: 10.17223/15617793/490/18. (In Russ.)

4. Movsesyan Zh. A. Formation of didactic competence of students of a pedagogical university in the process of independent work: abstract dis. ... Cand. Ped. Sci. Saransk, 2017. 29 p. (In Russ.)

5. Perminova L. M. The didactic model of teaching: methodology, structure. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2015; 3:61-68. (In Russ.)

6. Shukshina T. I. Pedagogical university students' didactic difficulties during their teaching practice at school. *Pedagogika* = Pedagogy. 2019; 10:43-50. (In Russ.)

7. Shukshina T. I. Independent work in the formation of professional competence of bachelors of pedagogical education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2016; 3:72-77. (In Russ.)

8. Kurenayaya E. V. Classification of teachers' difficulties in pedagogical design activities. *Nauka i shkola* = Science and School. 2012; 1:109-112. (In Russ.)

9. Zagrivnaya T. A. Formation of the scientific and methodological competence of teachers in the process of professional activity: abstract dis. ... Cand. Ped. Sci. St. Petersburg, 2006. 23 p. (In Russ.)

10. Shukshina T. I., Kasko Zh. A. Use of adaptive learning in the context of digitalization of higher pedagogical education. *Kontsept* = Concept. 2024; 11:34-48. URL: <http://e-koncept.ru/2024/241176.htm> (accessed 10.01.2026). (In Russ.)

Информация об авторах:

Шукшина Т. И. – проректор по научной работе и инновационной деятельности, д-р пед. наук, проф., Заслуж. работник высшей школы РМ, Почет. работник высш. проф. обр. РФ, Почет. работник науки и техники РФ.

Каско Ж. А. – доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доц.

Вклад авторов:

Шукшина Т. И. – критический анализ и доработка текста.

Каско Ж. А. – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; подготовка начального варианта текста; обеспечение ресурсами.

Information about the authors:

Shukshina T. I. – Vice-Rector for Research and Innovation, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Honored Worker of Higher School of the RM, Honorary Worker of Higher Professional Education of the RF, Honorary Worker of Science and Technology of the RF.

Kasko Zh. A. – Associate Professor of the Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Contribution of the authors:

Shukshina T. I. – critical analysis and revision of text.

Kasko Zh. A. – theoretical analysis of literature on the research problem; preparation of the initial version of the text; provision of resources.

Статья поступила в редакцию 16.02.2026; одобрена после рецензирования 24.02.2026; принята к публикации 25.02.2026.

The article was submitted 16.02.2026; approved after reviewing 24.02.2026; accepted for publication 25.02.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 372.857

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_92

Матрица цифровых познавательных задач как инструмент проектирования образовательных траекторий при обучении биологии

Ольга Александровна Яскина

Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия, sanych1978@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-8092-067X>

Аннотация. В статье представлена и апробирована трехмерная матрица (куб) цифровых познавательных задач как инструмент проектирования уроков биологии в старшей школе. Актуальность исследования обусловлена стихийным использованием цифровых заданий без учета типа познавательной деятельности обучающихся. Теоретической базой послужили нейродидактический и рефлексивно-регулятивный подходы наряду с концепцией когнитивной визуализации. Предложенный куб задает классификацию задач по трем осям, охватывающим форму деятельности, уровень контента и дидактическую цель. Проектирование цифровых образовательных траекторий представляет собой целенаправленное построение маршрута ученика от пассивного перцептивного восприятия к активному конструированию собственных моделей и смыслов. Апробация проведена в формате педагогического эксперимента на выборке из трехсот семидесяти двух школьников. В экспериментальной группе применялся банк цифровых задач, обеспечивающий поэтапный переход от знаково-отражательной к инструментально-моделирующей и исследовательско-проективной деятельности. Результаты показали статистически значимое преимущество экспериментальной группы по приросту баллов когнитивно-визуальной компетентности при контроле исходного уровня. Сделан вывод о целесообразности использования куба как инструмента управления цифровой дидактикой при изучении клеточной биологии.

Ключевые слова: цифровые образовательные траектории, цифровые познавательные задачи, методика обучения биологии, матрица заданий, когнитивная визуализация, когнитивно-визуальная компетентность, старшеклассники, цифровые инструменты

Для цитирования: Яскина О. А. Матрица цифровых познавательных задач как инструмент проектирования образовательных траекторий при обучении биологии // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 2 (66). С. 92–97. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_92.

PEDAGOGY

Original article

Matrix of digital cognitive tasks as a tool for designing educational trajectories in biology teaching

Olga A. Yaskina

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, sanych1978@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-8092-067X>

Abstract. The article presents and tests a three-dimensional matrix of digital cognitive tasks as a tool for designing biology lessons in high school. The relevance of the research is due to the spontaneous use of digital tasks without taking into account the type of students' cognitive activity. The theoretical basis was formed by neurodidactic and reflexive-regulatory approaches along with the concept of cognitive visualization. The proposed cube sets the classification of tasks along three axes covering the form of activity, the level of content and the didactic goal. Designing digital educational trajectories is a purposeful construction of a student's route from passive perceptual processing to active construction of their own models and meanings. Testing was carried out in the format of a pedagogical experiment on a sample of three hundred and seventy-two students. The experimental group used a bank of digital tasks that provided a gradual transition from sign-reflective to instrumental-modeling and research-project activities. The results showed a statistically significant advantage of the experimental group in the increase of cognitive-visual competence scores while controlling for the initial level. The conclusion is drawn about the expediency of using the cube as a tool for managing digital didactics in the study of cell biology.

Keywords: digital educational trajectories, digital cognitive tasks, biology teaching methodology, task matrix, cognitive visualization, cognitive-visual competence, high school students, digital tools

For citation: Yaskina O. A. Matrix of digital cognitive tasks as a tool for designing educational trajectories in biology teaching. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(2-66):92-97. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_92.

Введение

Современный этап развития биологического образования характеризуется лавинообразным ростом количества доступных цифровых ресурсов, однако их внедрение часто носит стихийный характер. Практика преимущественно ограничивается заменой бумажной наглядности на слайды презентаций без изменения сути учебной деятельности. Анализ выявляет ключевую проблему, выражающуюся в дефиците системного инструментария для дидактической классификации цифрового контента. При этом педагоги продолжают испытывать существенные трудности в конструировании последовательности учебных действий для эффективного объяснения и структурирования материала [1]. Отсутствие четких методических ориентиров приводит к когнитивной перегрузке педагогов и фрагментарному использованию высокотехнологичных средств.

Существующие подходы к типологизации ресурсов преимущественно технократичны и группируют их по форматам, игнорируя главный вопрос о запускаемой познавательной операции. Несмотря на стремительное развитие виртуальной реальности и искусственного интеллекта, их дидактический потенциал часто остается неосмысленным, что актуализирует необходимость разработки индивидуальных образовательных траекторий [2]. Теоретическим фундаментом для решения данной проблемы в нашем исследовании выступает синтез нейродидактического и рефлексивно-регулятивного подходов. Интеграция теорий когнитивной нагрузки [3], принципов мультимедийного обучения [4], задачного [5] и рефлексивно-регулятивного подходов [6] доказывает необходимость перехода от классификации цифровых средств по внешним признакам к их систематизации по смыслу учебной деятельности, переводя ученика из позиции зрителя в позицию активного исследователя.

Целью исследования является разработка и теоретическое обоснование трехмерной матрицы цифровых познавательных задач как инструмента проектирования образовательного контента по биологии для старшеклассников. Данный инструмент обеспечивает последовательное усложнение познавательной активности от репродуктивного восприятия к продуктивному творчеству. Практическая реализация развивающего потенциала матрицы осуществляется посредством выстраивания целенаправленного учебного маршрута, который определяется нами как цифровая образовательная траектория, проектирование которой заключается в осознанном конструировании учителем переходов по координатам матрицы от пассивного кодирования информации к активному созданию субъективно новых визуальных продуктов.

Научная новизна предлагаемого подхода заключается в создании предметно-ориентированной трехмерной типологии цифровых задач, адаптированной под специфику визуализации биологических процессов. Практическая значимость предложенной модели подтверждается результатами апробации, показавшими значительное повышение

уровня когнитивно-визуальной компетентности обучающихся при одновременном сокращении времени подготовки педагога к уроку.

Обзор литературы

Фундаментальные труды А. Я. Герда [7], Н. М. Верзилина, В. М. Корсунской [8] и С. Г. Шаповаленко [9] заложили теоретическую базу использования наглядных средств в биологическом образовании, обосновав необходимость смещения фокуса с простой фиксации морфологических признаков на изучение скрытых жизненных процессов. Логическим продолжением данных идей на современном этапе стала трансформация традиционной наглядности в концепцию когнитивной визуализации. Исследования А. А. Вербицкого [10] и Н. Н. Манько [11] доказывают первостепенную роль визуального образа как самостоятельного инструмента мышления и средства активного структурирования информации, что позволяет глубоко осмыслить дидактическую сущность цифрового контента.

Особую актуальность проблема конструирования образовательной среды приобретает из-за качественных изменений в психофизиологической структуре современных старшеклассников. Публикации Т. В. Семеновских [12] и К. Г. Фрумкина [13] детально описывают феномен клипового мышления, характеризующийся высокой скоростью переключения внимания и фрагментарностью восприятия. Данные особенности требуют обязательного отказа от линейных текстовых форм в пользу динамичных визуальных структур. Важной опорой для нашего исследования явилась работа И. В. Роберт, В. А. Касторновой [14], рассматривающая информатизацию образования как многоаспектную область, нуждающуюся в строгой эргономической оценке применяемых программных решений.

Значимость визуализации проблемы в цифровой среде подтверждается выводами С. В. Масловой, Н. В. Кузнецовой и О. И. Чирановой [15], которые обосновывают необходимость перевода учебного материала в наглядную форму для компенсации заниженной мотивации обучающихся. Одновременно с этим Т. В. Кормилицына [16] обращает внимание на важность поиска оптимального баланса между классическими и инновационными методиками для целенаправленного формирования цифровых компетенций. Опираясь на проанализированные источники, мы смогли актуализировать проблему выявления дидактического потенциала высокотехнологичных средств, разработать концепцию трехмерной матрицы познавательных задач и определить пути преодоления фрагментарного использования цифровых ресурсов на уроках биологии.

Материалы и методы

Для решения проблемы бессистемного использования цифровых ресурсов нами была разработана Интегративная модель педагогического конструирования цифрового контента визуальных средств. Она опирается на синтез нейродидактических принципов восприятия информации и положений рефлексивно-регулятивного подхода к организации учебной деятельности. В рамках созданной модели

цифровой контент рассматривается как инструмент управления познавательной деятельностью, инициирующий запуск механизмов свертывания и развертывания информации. Содержательным ядром спроектированной методики выступает авторская трехмерная матрица классификации цифровых познавательных задач, визуализированная в виде куба. Матрица позволяет систематизировать любое учебное задание по трем векторам-координатам, отражающим специфику работы с цифровым контентом.

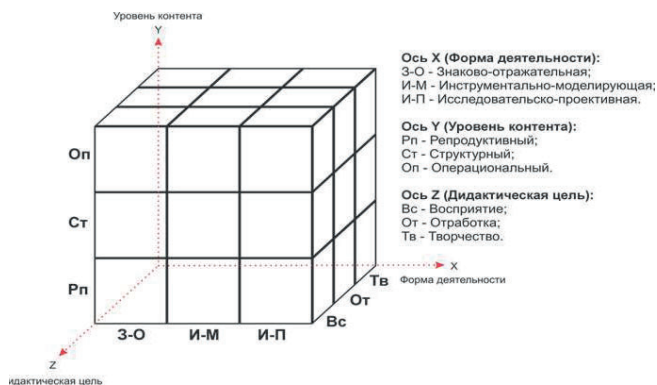


Рис. 1. Трехмерная матрица («куб») классификации цифровых познавательных задач

Пространство куба формируется пересечением осей формы учебной деятельности, уровня используемого цифрового инструментария и дидактической цели этапа урока. Каждая координата имеет иерархическую структуру, обеспечивающую последовательное усложнение когнитивной нагрузки и перевод ученика из позиции зрителя в позицию исследователя. Пересечение данных векторов образует конкретную ячейку задачного пространства, определяющую дидактическую спецификацию цифрового инструмента. Содержательное наполнение осей и уровни разработанной модели представлены в таблице 1.

Таблица 1

Оси и уровни модели цифровых познавательных задач

Ось	Характеристика	Уровни	Дидактический результат
Форма деятельности	Характер когнитивной активности	Знаково-отражательная, инструментально-моделирующая, исследовательско-проективная	Переход от работы со знаками к самостоятельному моделированию и проектированию
Уровень контента	Сложность цифрового средства	Репродуктивный, структурно-аналитический, операционально-исследовательский	Переход от пассивного воспроизведения к структурированию и переносу знаний
Дидактическая цель	Место задания в структуре урока	Восприятие, отработка, творчество	Переход от введения материала к его закреплению и продуктивному применению

Представленная многомерная структура не только служит средством теоретической классификации заданий, но и выступает практическим нави-

гатором для конструирования учебного процесса. Поступательное перемещение обучающегося по заданным координатам матрицы позволяет задать четкий вектор освоения биологического материала и объединить разрозненные цифровые инструменты в единую логическую цепь.

Под цифровой образовательной траекторией понимается целенаправленно выстроенный маршрут обучающегося в цифровой среде, состоящий из логически связанной последовательности познавательных задач. Проектирование такой траектории заключается в осознанном конструировании учителем переходов по координатам матрицы от пассивного перцептивного восприятия к активному созданию собственных моделей и смыслов.

На практике этот процесс реализуется как последовательное движение обучающегося по трем смысловым этапам. На этапе входа обучающийся выступает в роли зрителя. Взаимодействуя с трехмерными атласами или анимациями, он формирует первичный визуально достоверный образ биологического объекта без когнитивных искажений. На этапе погружения и анализа обучающийся переходит в позицию экспериментатора. Работая в виртуальных симуляторах, он манипулирует параметрами среды, самостоятельно устанавливая скрытые причинно-следственные связи и механизмы процессов. На этапе творчества и переноса знаний обучающийся занимает позицию создателя. Опираясь на полученный опыт, он конструирует собственный цифровой образовательный продукт, применяя знания в новой нестандартной ситуации. Таким образом, матрица выступает дидактическим навигатором для педагога. Она позволяет избежать распространенной методической ошибки, заключающейся в аккумуляции заданий в одной репродуктивной ячейке, и выстроить поступательную логику восхождения ученика к высшим уровням когнитивной самостоятельности. Закономерным итогом такого системного продвижения по образовательной траектории выступает формирование когнитивно-визуальной компетентности. Данный феномен рассматривается нами как интегративное качество личности, обеспечивающее способность обучающегося эффективно воспринимать, анализировать, преобразовывать и самостоятельно создавать научно достоверные визуальные модели биологических объектов.

Банк цифровых задач разрабатывался на основе содержания раздела федеральной рабочей программы по биологии для десятого класса базового уровня, посвященного химическому составу и строению клетки. При конструировании заданий учитывались принципы когнитивной эргономики, направленные на снижение внешней когнитивной нагрузки и дозирование сложности материала. Фрагмент банка задач, демонстрирующий примеры заполнения ячеек матрицы, представлен в таблице 2.

Представленный фрагмент банка цифровых задач иллюстрирует практическую реализуемость предложенной теоретической модели и служит методической основой для организации учебного процесса. Объективная оценка дидактического потенциала данного инструментария и степени его влияния

Таблица 2

Фрагмент банка цифровых познавательных задач

Координаты в матрице	Пример цифровой задачи	Ожидаемый образовательный результат
Знаково-отражательная, репродуктивный, восприятие	Просмотр анимации движения молекул воды через мембрану	Формирование визуально правильного образа осмоса
Инструментально-моделирующая, структурный, отработка	Работа в симуляторе с изменением концентрации ионов для выявления закономерности	Самостоятельный вывод зависимости и установление причинно-следственных связей
Исследовательско-проективная, операциональный, творчество	Проектирование точной трехмерной модели клеточного центра в среде Autodesk	Формирование пространственного мышления и развитие опыта творческого конструирования биологических объектов

на развитие когнитивно-визуальной компетентности старшеклассников потребовала проведения исследования.

Эмпирическая проверка результативности разработанной матричной модели осуществлялась в ходе педагогического эксперимента на базе ряда общеобразовательных организаций и гимназий города Омска и Омской области в период 2020–2025 гг. В диагностических процедурах приняли участие 372 обучающихся десятих классов. Выборка была разделена на контрольную (183 человека) и экспериментальную (189 человек) группы. Апробация проводилась в формате педагогического эксперимента, включающего констатирующий, формирующий и контрольный этапы. В экспериментальной группе применялся банк задач, сбалансированный по ячейкам разработанного куба и обеспечивающий алгоритмичный переход от простых форм визуализации к проектной деятельности. В контрольной группе обучение осуществлялось в рамках традиционной методической системы, где цифровые средства использовались преимущественно эпизодически для иллюстрации объяснения. Оценка сформированности когнитивно-визуальной компетентности обучающихся проводилась с использованием комплекса диагностических методик, включающих специально разработанную трехуровневую проверочную работу, анализ продуктов деятельности по листу экспертной оценки и анкетирование. Для статистической обработки полученных эмпирических данных и подтверждения достоверности выявленных различий применялся параметрический Z-критерий, предназначенный для сравнения средних значений в двух независимых выборках.

Результаты исследования

С целью определения эффективности применения матричного проектирования цифровых задач для повышения качества усвоения биологических знаний был проведен сравнительный анализ образовательных результатов. Диагностика на констатирующем этапе эксперимента подтвердила отсутствие статистически значимых различий между группами, зафиксировав исходный дефицит визуальной

грамотности и преобладание репродуктивного характера деятельности у большинства старшеклассников. Среднее значение балл когнитивного компонента в контрольной группе составило 21,68, а в экспериментальной группе 22,01 балла.

После реализации методики, обеспечивающей целенаправленное движение обучающихся по спроектированным цифровым траекториям, был проведен итоговый контрольный срез. Статистическая обработка данных с использованием Z-критерия выявила качественный скачок показателей когнитивного компонента исследуемой компетентности в экспериментальной группе. Средний балл вырос до 30,05, продемонстрировав значительный прирост. В то же время в контрольной группе, где обучение строилось на традиционных средствах наглядности, существенного прироста не зафиксировано, средний балл изменился незначительно и составил 22,77. Обобщенная динамика результатов по когнитивному компоненту представлена на рисунке 2.

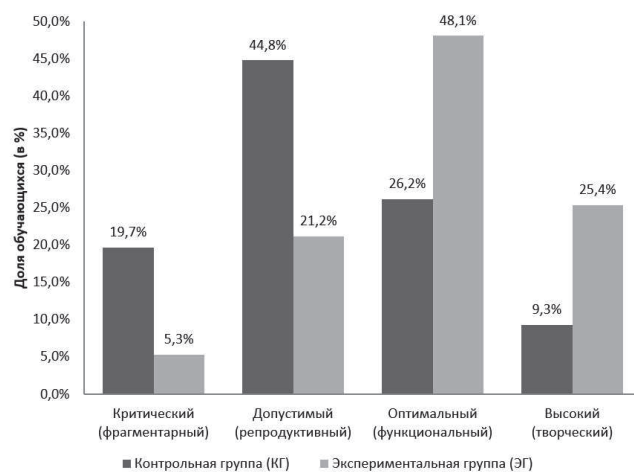


Рис. 2. Динамика сформированности когнитивного компонента у обучающихся контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп

Эмпирическое значение критерия для экспериментальной группы составило 8,04, что значительно превышает критическое значение 1,64 при уровне значимости 0,05. Полученные статистические данные доказывают достоверное влияние внедрения разработанной матрицы на уровень биологических знаний и развитие навыков визуального анализа. Аналогичная статистически значимая положительная динамика и качественная перестройка уровней были зафиксированы по визуально-аналитическому, информационно-технологическому, рефлексивному и креативному компонентам исследуемой компетентности. Детальный анализ успешности выполнения дифференцированных заданий выявил трансформацию стратегий деятельности обучающихся экспериментальной группы. Доля старшеклассников, проявивших высокий творческий уровень самостоятельности, возросла с 2 до 40 %. Обучающиеся научились не просто воспроизводить заученные алгоритмы, а аргументированно декодировать немые схемы, прогнозировать поведение клетки в гипотоническом растворе и конструировать оригинальные визуальные продукты. В контрольной группе подавляющее большинство об-

учающихся остались на допустимом репродуктивном уровне, предпочитая действовать по готовому шаблону.

Кроме того, экспертиза качества продуктов проектной деятельности подтвердила высокую биологическую достоверность и обоснованность выбора инструментов визуализации в экспериментальной группе. Около 70 % старшеклассников смогли четко аргументировать использование объемного моделирования вместо плоскостных схем для отображения динамических свойств плазматической мембраны, продемонстрировав развитые навыки перспективной рефлексии.

Обсуждение и заключение

Анализ результатов исследования позволяет интерпретировать полученные данные как прямое следствие целенаправленного изменения структуры учебной деятельности в цифровой среде. Применение трехмерной матрицы познавательных задач переводит использование виртуальных лабораторий и трехмерных атласов из разряда развлекательных иллюстраций в категорию дидактически обоснованных когнитивных инструментов. Выделенные оси координат позволяют учителю преодолеть стихийность цифровизации и избежать распространенной методической ошибки, заключающейся в аккумуляции заданий исключительно на репродуктивном уровне. Доказано, что простое наличие высокотехнологичного контента не гарантирует повышения качества образования без управляемой траектории его развертывания. Поэтапное усложнение познавательной активности от перцептивного кодирования к инструментальному манипулированию и созданию субъективно новых продуктов снимает риск информационной перегрузки. Увеличение доли заданий, требующих конструктивных действий и установления причинно-следственных связей, полностью отвечает современным требованиям к освоению сложных абстрактных тем биологии.

Сравнение динамики в контрольной и экспериментальной группах подтверждает, что баланс репродуктивных, структурно-аналитических и операционально-исследовательских задач выступает ключевым фактором развития системного мышления. Матричный подход обеспечивает смену ролевой позиции обучающегося, превращая его из пассивного наблюдателя в активного исследователя и создателя собственных визуальных смыслов. Успешность реализации высшего уровня разработанной матрицы подтверждается значительным ростом когнитивно-деятельностных показателей обучающихся при совместном применении цифровых технологий и проектного метода [17]. Кроме того, логика предложенного структурно-аналитического подхода полностью соотносится с доказанной эффективностью использования алгоритмизированных цифровых инструментов для развития приемов умственных действий при изучении биологии [18].

Проведенное исследование доказывает результативность предложенного подхода и обосновывает целесообразность использования разработанного куба цифровых познавательных задач как надежно-го инструмента управления цифровой дидактикой.

Реализация комплекса педагогических условий, включающих методическую верификацию контента и создание рефлексивной образовательной среды, способствует комплексному развитию когнитивно-визуальной компетентности старшеклассников и формированию прочной естественно-научной картины мира. Перспективы дальнейшей работы связаны с изучением возможностей применения технологий искусственного интеллекта для автоматизации персонализированных образовательных траекторий в рамках предложенной матричной модели.

Список источников

1. Якунчев М. А., Семенова Н. Г., Железнова Т. Г. Состояние готовности учителя к использованию объяснения для достижения планируемых результатов обучающимися // *Гуманитарные науки и образование*. 2021. Т. 12, № 3 (47). С. 121–126.
2. Паршина Л. Г., Замкин П. В., Буянова И. Б., Щербинкина Е. В. Дидактический потенциал цифровых технологий в подготовке студентов педагогического вуза // *Гуманитарные науки и образование*. 2022. Т. 13, № 4 (52). С. 72–79.
3. Sweller J. Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning // *Cognitive Science*. 1988. Vol. 12, No. 2. Pp. 257–285.
4. Mayer R. E. *Multimedia Learning*. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2020. 304 p.
5. Арбузова Е. Н., Демьянков Е. Н., Яскина О. А. Задачный подход к обучению биологии в контексте перехода на новое качество образования. М. : РУСАЙНС, 2023. 172 с.
6. Шаров А. С., Шаров Д. А. Рефлексивный подход в обучении информатике. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2007. 202 с.
7. Герд А. Я. *Избранные педагогические труды*. М. : АПН РСФСР, 1953. 206 с.
8. Верзилин Н. М., Корсунская В. М. *Общая методика преподавания биологии*. 2-е изд. М. : Просвещение, 1972. 368 с.
9. Шаповаленко С. Г. Основные направления в создании и использовании учебно-наглядных пособий и школьного оборудования в ближайшие 10–15 лет // *Патриотическое воспитание гражданина современной России*. М., 1969. С. 18–39.
10. Вербицкий А. А. *Теория и технологии контекстного образования : учебное пособие*. Москва : МПГУ, 2017. 268 с.
11. Манько Н. Н. Когнитивная визуализация педагогических объектов в современных технологиях обучения // *Образование и наука*. 2009. № 8. С. 10–28.
12. Семеновских Т. В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // *Науковедение*. 2014. № 5 (24). С. 134.
13. Фрумкин К. Клиповое мышление и судьба линейного текста // *Topos*. 2010. URL: <http://www.topos.ru/article/7371> (дата обращения: 14.07.2025).
14. Роберт И. В., Касторнова В. А. *Информатизация образования. Фундаментальные основы и практические приложения*. М. : Изд-во АЭО, 2023. 182 с.
15. Маслова С. В., Кузнецова Н. В., Чирано-

ва О. И. Использование интерактивных форм в рамках дистанционного обучения // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13, № 3 (51). С. 73–77.

16. Кормилицина Т. В. Формирование цифровых компетенций и навыков в педагогическом образовании как современный тренд // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 1 (45). С. 42–48.

17. Кручинина Г. А., Сорокин И. А. Формирование когнитивно-деятельностного компонента экономической компетентности у будущих бакалавров физической культуры и спорта с применением проектного метода и цифровых технологий // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13, № 4 (52). С. 47–53.

18. Небрятенко Е. М., Швецов Г. Г. Алгоритмизация и инноватизация обучения биологии студентов колледжа для развития приемов умственных действий // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11, № 4 (44). С. 72–77.

References

1. Yakunchev M. A., Semenova N. G., Zheleznova T. G. State of teacher's readiness to use explanation to achieve planned results by students. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 12(3-47):121-126. (In Russ.)

2. Parshina L. G., Zamkin P. V., Buyanova I. B., Shcherbinkina E. V. Didactic potential of digital technologies in the training of pedagogical university students. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2022; 13(452):72-79. (In Russ.)

3. Sweller J. Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*. 1988; 12(2):257-285.

4. Mayer R. E. *Multimedia Learning*. 3rd ed. Cambridge, Cambridge University Press, 2020. 304 p.

5. Arbuzova E. N., Demyankov E. N., Yaskina O. A. Task-based approach to teaching biology in the context of transition to a new quality of education. Moscow, RUSAINS, 2023. 172 p. (In Russ.)

6. Sharov A. S., Sharov D. A. Reflexive approach in teaching computer science. Omsk, Omsk State Pedagogical University Publishing House, 2007. 202 p. (In Russ.)

7. Gerd A. Ya. Selected pedagogical works. Moscow, Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1953. 206 p. (In Russ.)

8. Verzilin N. M., Korsunskaya V. M. General methodology of teaching biology. 2nd ed. Moscow, Prosveshchenie, 1972. 368 p. (In Russ.)

9. Shapovalenko S. G. The main directions in the creation and use of educational visual aids and school equipment in the next 10–15 years. *Patrioticheskoye vospitaniye grazhdanina sovremennoy Rossii*= Patriotic education of a citizen of modern Russia. Moscow, 1969. Pp. 18-39. (In Russ.)

10. Verbitsky A. A. Theory and technologies of contextual education: textbook. Moscow, Moscow Pedagogical State University, 2017. 268 p. (In Russ.)

11. Manko N. N. Cognitive visualization of pedagogical objects in modern teaching technologies. *Obrazovanie i nauka* = The Education and Science Journal. 2009; 8:10-28. (In Russ.)

12. Semenovskikh T. V. The phenomenon of “clip thinking” in the educational university environment. *Naukovedenie* = Science Studies. 2014; 5(24):134. (In Russ.)

13. Frumkin K. Clip thinking and the fate of linear text. *Topos*. 2010. URL: <http://www.topos.ru/article/7371> (accessed 14.07.2025). (In Russ.)

14. Robert I. V., Kastornova V. A. Informatization of education. Fundamentals and practical applications. Moscow, Publishing House of the Association of Electronic Learning, 2023. 182 p. (In Russ.)

15. Maslova S. V., Kuznetsova N. V., Chiranova O. I. The use of interactive forms in distance learning. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):73-77. (In Russ.)

16. Kormilitsyna T. V. Formation of digital competencies and skills in pedagogical education as a modern trend. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 12(1-45):42-48. (In Russ.)

17. Kruchina G. A., Sorokin I. A. Formation of the cognitive-activity component of economic competence among future bachelors of physical culture and sports using the project method and digital technologies. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):47-53. (In Russ.)

18. Nebratenko E. M., Shvetsov G. G. Algorithmization and innovatization of teaching biology to college students for the development of mental action techniques. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2020; 11(4-44):72-77. (In Russ.)

Информация об авторе:

Яскина О. А. – ст. преподаватель кафедры основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии.

Information about the author:

Yaskina O. A. – Senior Lecturer of the Life Safety Fundamentals and Biology Teaching Methodology Department.

Статья поступила в редакцию 13.01.2026; одобрена после рецензирования 19.01.2026; принята к публикации 20.01.2026.

The article was submitted 13.01.2026; approved after reviewing 19.01.2026; accepted for publication 20.01.2026.

ИСТОРИЯ

Научная статья

УДК 94(470)«1917/1922»

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_98

Организация всеобщего военного обучения в мордовском крае в 1919 году и создание милиционно-территориальных частей Красной Армии

Алексей Иванович Белкин^{1*}, Светлана Николаевна Конторович², Жанна Вячеславовна Чашина³

¹Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарёва, Саранск, Россия, alex.i.bel@mail.ru, [https:// orcid.org/0000- 0002-0039](https://orcid.org/0000-0002-0039)

²Колледж Средне-Волжского института (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции Российской правовой академии Минюста России в г. Саранске, Саранск, Россия, kontore@mail.ru, [http:// orcid.org/ 0000-0002-1472-112X](http://orcid.org/0000-0002-1472-112X)

³Балахнинский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского, Балахна, Россия, chashina.j@yandex.ru, [https:// orcid.org/0000-0002-7199-0959](https://orcid.org/0000-0002-7199-0959)

Аннотация. В статье рассмотрена организация всеобщего обучения в Саранском и Краснослободском уездах Пензенской губернии, Темниковском уезде Тамбовской губернии и Ардатовском уезде Симбирской губернии. Путем сравнительного анализа выявлены ее особенности в каждой из трех губерний. Обращено внимание на трудности, возникшие в процессе обучения населения призывного возраста. Показана роль спортивной подготовки в развитии системы всеобщего обучения. Отражено начало процесса формирования милиционно-территориальной системы в строительстве вооруженных сил Советской России. Констатировано, что важнейшим итогом всеобщего обучения было осознание значимости комплексного подхода в подготовке резерва вооруженных сил, сочетающего в себе обучение военному искусству, спортивную подготовку и политико-воспитательную работу. Приведены статистические данные, характеризующие широкий охват населения, подлежащего обучению, что позволило завершить подготовку резервистов призывного возраста и сформировать планы организации милиционно-территориальных частей мордовского края.

Ключевые слова: всеобщее обучение, Гражданская война, революция, военная подготовка, вооруженные силы, физкультурное движение

Для цитирования: Белкин А. И., Конторович С. Н., Чашина Ж. В. Организация всеобщего военного обучения в мордовском крае в 1919 году и создание милиционно-территориальных частей Красной Армии // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 2 (66). С. 98–106. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_98.

HISTORY

Original article

The organization of universal military training in the Mordovian region in 1919 and the creation of militia-territorial units of the Red Army

Aleksey I. Belkin^{1*}, Svetlana N. Kontorovich², Zhanna V. Chashina³

¹National Research Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia, alex.i.bel@mail.ru*, [https:// orcid.org/0000- 0002-0039](https://orcid.org/0000-0002-0039)

²College of the Middle Volga Institute (Branch) of the All-Russian State University of Justice of the Russian Legal Academy of the Ministry of Justice of Russia in Saransk, Saransk, Russia, kontore@mail.ru, [http:// orcid.org/ 0000-0002-1472-112X](http://orcid.org/0000-0002-1472-112X)

³Balakhna Branch of the National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Balakhna, Russia, chashina.j@yandex.ru, [https:// orcid.org/0000-0002-7199-0959](https://orcid.org/0000-0002-7199-0959)

Abstract. The article discusses the organization of universal military training in the Saransk and Krasnoslobodsk Districts of the Penza Province, the Temnikov District of the Tambov Province, and the Ardatovsk District of the Simbirsk Province. Through comparative analysis, the article identifies the specific features of the organization of universal military training in each of the three provinces. The article also highlights the challenges faced during the training of the conscripted population. The article emphasizes the importance of sports training in the development of the universal military training system. Additionally, the article reflects the beginning of the process of establishing a militia-territorial system in the construction of the armed forces of Soviet Russia.

It is stated that the most important outcome of the all-volunteer training was the realization of the importance of a comprehensive approach to the training of the armed forces reserve, which combined military training, sports training, political and educational work. The article provides statistical data that demonstrate the wide coverage of the population that was subject to training, which allowed for the completion of the training of reservists of military age and the development of plans for the organization of militia and territorial units in the Mordovian region.

Keywords: universal military training, Civil war, revolution, military training, armed forces, physical education movement

For citation: Belkin A. I., Kontorovich S. N., Chashina Zh. V. The organization of universal military training in the Mordovian region in 1919 and the creation of militia-territorial units of the Red Army. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(2-66):98-106. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_98.

Введение

С целью подготовки боееспособного резерва вооруженных сил в Советской России в апреле 1918 г. было принято решение об организации всеобщего военного обучения (всевобуча) населения призывного возраста (16–40 лет). Мотивы этого решения советской власти были подробно рассмотрены в одной из наших предыдущих публикаций [1]. На начальном этапе обучения была разработана нормативная база и проведены подготовительные мероприятия для развертывания всевобуча на местах. Результатом первого этапа всеобщего военного обучения было обучение населения призывного возраста основам военного дела, несмотря на возникшие в процессе подготовки серьезные трудности. Такой подход к изучению военного дела позволил в чрезвычайных условиях Гражданской войны подготовить квалифицированный кадровый резерв, накопить к концу 1918 г. определенный опыт массового обучения военному делу.

Но практическая реализация 96-часовой программы обучения военному делу породила споры среди работников всевобуча, Всероссийского главного штаба и Высшей военной инспекции о содержании программы, формировании рабочих резервных полков и дивизий, да и о целесообразности дальнейшего существования всевобуча [2, с. 275]. Из разных частей страны поступали сигналы о неудовлетворительности программы обучения, принятой летом 1918 г. Речь шла, в частности, о несоответствии объема программы тому количеству часов, которое отводилось на ее изучение. Инструктора, непосредственно работавшие с обучаемыми, жаловались, что приходится форсировать изучение материала, пренебрегая качеством подготовки будущих воинов. Но основной недостаток программы был даже не в этом. К началу 1919 г. стало очевидно, что 96-часовая программа всевобуча существенно отличалась от программы подготовки красноармейца. Поэтому было признано целесообразным обучать и войска Красной Армии, и резервные части всевобуча по единой программе.

С учетом нарабатанного в первый период обучения опыта проект новой программы подготовили в ноябре 1918 г. Но следует помнить, что всевобуч не располагал возможностями выйти за рамки 96 часов подготовки. Составители программы учитывали, что главной ее задачей является подготовка для Красной Армии новобранца, который умеет

владеть винтовкой и имеет представление о других отраслях военного дела. Следующими этапами подготовки будет обучение в запасных частях армии и на фронте.

По мнению С. М. Кляцкина, в Революционном военном совете Республики сформировались две точки зрения на всевобуч. Сторонники одной смотрели на массовую допризывную подготовку граждан как на важнейшее условие перехода к милиционной системе обороны страны. Другая же точка зрения сводилась к тому, что всевобуч следует рассматривать как систему подготовки армейского резерва через формирование различных спортивных и военизированных массовых организаций [2, с. 78]. Военные комиссариаты на местах также не оказывали практически никакой помощи в организации военного обучения. Таким образом, к концу 1918 г. остро встал вопрос о целесообразности дальнейшего развития системы всевобуча.

Эта проблема обсуждалась на II Всероссийском съезде работников всевобуча, состоявшемся в декабре 1918 г. Съезд признал целесообразным дальнейшее продолжение военного обучения населения призывного возраста и принял новую 96-часовую программу подготовки резервистов. В решениях съезда отмечалось, что всеобщее военное обучение является переходом к милиционной системе строительства вооруженных сил, в связи с чем в их структуре следует выделять, во-первых, действующую армию и, во-вторых, резервную, которая переходит в армию милиционную [2, с. 279]. Перед системой всевобуча были поставлены две главные задачи, которые предстояло решать в 1919 г.: 1) обучение военному делу населения призывного и допризывного возраста, развитие физкультуры и спорта на местах как важнейшего средства подготовки полноценного бойца Красной Армии; 2) создание резервных частей как основы будущей милиционной армии.

Имея в виду этот исторический фон, мы определяем цели и задачи нашего исследования. Целью в широком смысле является изучение истории мордовского края в годы Гражданской войны, прежде всего такого важного аспекта истории этого периода, как организация всеобщего военного обучения в Саранском и Краснослободском уездах Пензенской губернии, Темниковском уезде Тамбовской губернии и Ардатовском уезде Симбирской губернии, из которых впоследствии была создана мордовская автономия. Рассматривая всевобуч как важный этап

строительства вооруженных сил Советской России, мы ставим следующие задачи исследования: 1) показать процесс перехода к организации занятий по новой программе обучения, принятой II Всероссийским съездом работников всеобщего в декабре 1918 г.; 2) проанализировать трудности, возникавшие на местах при организации всеобщего военного обучения; 3) исследовать начало перехода к милиционно-территориальной системе строительства вооруженных сил в мордовском крае; 4) провести сравнительный анализ организации всеобщего в Пензенской, Симбирской и Тамбовской губерниях на примере Саранского, Краснослободского, Темниковского и Ардатовского уездов.

Обзор литературы

Проблема всеобщего в годы Гражданской войны до сих пор, на наш взгляд, остается мало исследованной. Больше внимания уделяется изучению причин Гражданской войны, ходу боевых действий, контрреволюционным мятежам, анализу причин победы Советской России в войне. На современном этапе развития историографии практически не встречается обобщающих работ по всеобщему. Издания подобного рода выходили в основном в советский период [2; 3, 5–8]. Но, во-первых, в исследованиях этого периода всеобщее рассматривается на общем историческом фоне событий Гражданской войны, вследствие чего многие важные вопросы, связанные с этой проблематикой, просто не были исследованы. Изложение проблемы ведется обзорно, в общем плане. Во-вторых, чрезмерная перегруженность данных исследований идеологемами, связанными с безраздельным господством коммунистической идеологии, не позволила авторам объективно рассмотреть события Гражданской войны.

На современном этапе развития отечественной исторической науки монографических исследований, посвященных истории всеобщего, также нет. Данная проблема в основном рассматривается в статьях, часто в обзорном плане, наряду с другими событиями Гражданской войны [9–12]. Специальные исследования проводятся по большей части на краеведческом материале, что приводит к отсутствию масштабного целостного представления о данном явлении [13–15]. В историографии Республики Мордовия эта проблема также нашла отражение, как в обобщающих работах, так и в специальных исследованиях [1; 16–19].

Материалы и методы

Основу нашего исследования составили документы, хранящиеся в фондах Центрального государственного архива Республики Мордовия (ЦГА РМ). Это прежде всего фонды военных комиссариатов – губернских, уездных и волостных. Источниковедческий анализ позволил нам выявить степень полноты и достоверности содержащихся в источниках сведений. Системный подход был необходим для выявления связей между документами, исследования их функций, дал представление о целостности фондов. Информационный метод способствовал более эффективному поиску источников и

в сочетании с экспертно-ценностным анализом дал возможность выявить наиболее значимые для исследования документы.

Результаты исследования

В первой половине 1919 г. в Саранском уезде предстояло обучить возрастные группы от 21 до 40 лет. Однако с конца 1918 г. в уезде свирепствовала эпидемия сыпного тифа, что вынудило прекратить занятия в некоторых волостях и сборных пунктах. Правда, уездный военкомат постоянно напоминал о недопустимости прекращения занятий, даже под предлогом эпидемии. «Предлагаю в случае эпидемических заболеваний тифом в волости отделению Всеобщего о прекращении занятий рапорта не подавать, – говорилось в одной из телефонограмм. – ... Освобождаются только лица, у коих в семействе обнаружено заболевание тифом»¹. И занятия в уезде продолжались. Более того, улучшилось положение с литературой и учебными пособиями по сравнению с 1918 г. Это объяснялось в некоторой степени тем, что к тому времени были разработаны и изданы многие руководящие документы для Красной Армии. Положение с оружием и приборами также несколько улучшилось, но до идеального было, конечно, еще далеко. Что касается посещаемости занятий, то здесь работникам всеобщего пришлось столкнуться с гораздо большими проблемами, чем в 1918 г. Некоторые из зачисленных в группы обучения, несмотря на неоднократные распоряжения уездного и волостных военных комиссариатов, так ни разу на занятиях и не появились. Особенно тяжелым в этом отношении было положение в Саранске, что отмечалось в приказе уездного военкомата от 9 марта 1919 г.² В нем было сказано, что если в течение 48 часов с момента получения приказа «окажется хотя бы один человек не исполнивший этого... он будет караться по всей строгости революционного закона военного времени, а больше всего будут караться те лица, которые скрывают указанных выше лиц и сознательно не исполняют этот приказ. При этом же об этих лицах будет объявлено во всех газетах, чтобы считать их врагами РСФСР»³. Руководителям учреждений и организаций предписывалось постоянно следить за тем, как их подчиненные посещают занятия по военному делу.

Приближалась годовщина со дня принятия декрета «Об обязательном обучении военному искусству». По решению центральных органов всеобщее эту дату надо было использовать в целях пропаганды идеи всеобщего военного обучения. 25 мая 1919 г. мероприятия, связанные с годовщиной принятия этого декрета, прошли по всей стране. В Саранске в этот день состоялся парад, для участия в котором были приглашены представители всех волостей уезда. Празднование дня всеобщего было проведено также и во многих волостях.

К этому времени в большинстве волостей Саранского уезда обучение было приостановлено. Но связано это было не с праздником, а с развернувшимися весенними полевыми работами. Пытаясь

¹ ЦГА РМ. Ф. р-395. Оп. 1. Д. 8. Л. 54.

² Там же. Л. 46.

³ Там же. .

предотвратить недовольство и саботаж со стороны обучаемых, большинство из которых занимались крестьянским трудом, Пензенский губернский военкомат направил в уезды соответствующее предписание⁴.

В конце сентября – начале октября 1919 г. согласно указаниям Пензенского губернского военкомата в Саранском уезде приступили к регистрации и учету граждан, родившихся в 1902 и 1888 гг., с целью последующего формирования из них территориальных поземельных частей всевобуча⁵. На территории Саранского уезда планировалось создать 9-й ротный участок Пензенского территориального полка⁶. Для формирования территориальных частей уезд был разбит на районы, а каждый район на соответствующие группы. В каждую группу входило по несколько волостей. Организационная структура всевобуча в Саранском уезде к осени 1919 г. представлена в таблице 1.

Таблица 1⁷
Организационная структура всевобуча в Саранском уезде осенью 1919 г. (9-й ротный участок Пензенского территориального полка)

Номера районов	Место нахождения сборного пункта	Волости, входящие в первую группу	Волости, входящие во вторую группу	Волости, входящие в третью группу
I	При Ромодановском волостном военкомате	Чуфаровская, Ремезенская, Пятинская, Мокшалаевская, Протасовская	Ладская, Трофимовская, Пушкинская, Салминская, Ромодановская, Кривозерьевская	Говоровская, Новотроицкая, Новоакшинская, Богородско-Голицинская, Еремеевская, Саловская, Лямбирская
II	При Саранском уездном военкомате	Аксеновская, Атемарская, Саранско-Посопская, Макаровская, Саранская, Скрябинская, г. Саранск	Пензятская, Ключаревская, Зыковская, Архангельско-Голицинская, Воеводская, Булгаковская	Не образовывалась
III	При Кочкуровском волостном военкомате	Нерлейская, Кочкуровская, Тепловская, Кочелаевская	Чирковская, Старо-Турдаковская, Белоключевская, Большевыяская	Не образовывалась

В течение первой половины октября 1919 г. регистрация граждан, подлежащих обучению, распределенных теперь по территориальным районам и группам волостей, в основном была закончена.

ЦГА РМ. Ф. р-395. Оп. 1. Д. 9. Л. 175.

⁵ Там же.

⁶ Там же. Д. 19. Л. 70.

⁷ Таблица составлена по материалам ЦГА РМ. Ф. р-395. Оп. 1. Д. 8. Л. 175.

Причем благодаря хорошей организации регистрации и учет прошли довольно быстро.

В начале сентября 1919 г. была предпринята попытка организовать всеобщее военное обучение женщин, родившихся в 1901–1902 гг.⁸ Они, как известно, могли привлекаться для прохождения всевобуча лишь на добровольных началах. Уездным военкоматом 3 сентября был сделан запрос во все волостные военкоматы с тем, чтобы они в установленные сроки предоставили сведения о желающих пройти военную подготовку. Но организовать обучение женщин в уезде не удалось, так как подавляющее их большинство ответило отказом⁹.

Таким образом, деятельность органов всеобщего Саранского уезда в 1919 г. сводилась к обучению военному делу граждан от 21 до 40 лет и к работе по формированию милиционных частей.

В Краснослободском уезде с начала 1919 г. также приступили к проведению подготовительных мероприятий по организации занятий с вышеуказанной возрастной группой. Здесь ощущалась острая нехватка инструкторов, поскольку большинство их было отправлено в действующие войсковые части. Пришлось вновь заниматься комплектованием инструкторского состава. Старались подбирать военных специалистов, проходивших службу в царской армии: подпрапорщиков, фельдфебелей и унтер-офицеров. В соответствии с существовавшим положением изъявивших желание занять должности инструкторов направляли в Пензенский губернский военкомат на экзамен.

Согласно приказу губернского военного комиссариата от 11 января 1919 г. в уезде развернулась организация сборных пунктов¹⁰. Эту работу провели довольно быстро – к концу января было образовано 8 сборных пунктов в уездном (г. Краснослободск) и волостных центрах (заштатном городе Троицке, селах Базарные Дубровки, Слободские Дубровки, Урей, Новоямское, Ельники, Старое Синдрово)¹¹. Прежде всего был проведен учет населения, подлежащего обучению. Выяснили, что в возрастной группе от 18 до 20 лет к январю 1919 г. обучение по программе всевобуча прошли 4207 чел. В допризывной группе (16–18 лет) подлежало обучению 4444 чел. В результате организационно-учетных мероприятий установили, что в возрастной группе от 21 до 40 лет обучению, по первоначальным данным, подлежало 16025 чел. Однако при дальнейшей работе с этой возрастной группой число тех, кого предстояло обучить, уменьшилось почти на 10 тыс. Это было связано с тем, что, во-первых, 2050 чел. были освобождены от обучения по состоянию здоровья, и, во-вторых, 7919 чел. прошли обучение в царской армии. Подлежало обучению из этой возрастной группы 6056 чел. Таким образом, с учетом допризывной группы общая численность подлежащих обучения по программе всевобуча в 1919 г. составляла в Краснослободском уезде 10500 чел. На это количество обучаемых имелось 158 ин-

⁸ ЦГА РМ. Ф. р-395. Оп. 1. Д. 8. Л. 131.

⁹ Там же. Л. 158.

¹⁰ Там же. Ф. р-9. Оп. 1. Д. 9. Л. 173 об.

¹¹ Там же.

структуров¹². Приведенные цифры показывают, что обучение к началу 1919 г. не прошла еще значительная часть населения Краснослободского уезда, что требовало серьезной работы по подготовке будущих воинов Красной Армии.

Вскоре в соответствии с указаниями центральных органов всеобщего сбора пункты были упразднены. Вместо них ввели временные отделения и начали формирование резервных частей. В связи с этим Краснослободский уезд был разбит на 20 временных отделений, в каждое из которых входили по 1–2 волости. В связи с намечавшейся реорганизацией были назначены ротный и взводный командиры для седьмой роты Пензенского резервного полка¹³. В так называемой второй возрастной группе (19, 26–30 лет) предстояло обучить более четырех тысяч человек¹⁴. Непосредственно обучением теперь занимались не местные бюро, как раньше, а временные отделения. На это число обучаемых был сориентирован и штат инструкторов, который состоял из 26 сотенных, 50 взводных и 103 отделенных¹⁵. Одновременно перестраивалась организационная структура всеобщего в связи с начавшимся формированием милиционно-территориальных частей. Как мы упомянули ранее, на территории Краснослободского уезда была создана 7-я рота Пензенского резервного полка. В связи с этим уезд был разбит на три взводных района, во главе которых были поставлены сотенные инструкторы¹⁶. Им было поручено набрать из соответствующих возрастных категорий необходимое количество личного состава для своих взводов.

С 15 марта в некоторых временных отделениях приступили к занятиям со второй группой обучаемых. В состав этой группы были включены и лица, ранее служившие в армии. Это породило некоторые трудности дисциплинарного порядка. Считая, что они и так уже обучены военному делу, бывшие военнослужащие отказывались посещать занятия. Вероятно, сходное положение складывалось с этой категорией обучаемых во многих регионах страны, и вскоре вопрос был решен – старослужащие были освобождены от занятий и вместо них была добавлена новая возрастная группа (20–25 лет) из тех призывников, кто на тот момент еще не был мобилизован¹⁷. После всех изменений состава обучаемых в этих возрастных группах в Краснослободском уезде подлежало обучению 1176 человек¹⁸. Поэтому число временных отделений было уменьшено с 20 до 8, а часть сотенных инструкторов была переведена на должности взводных.

Работа по ликвидации временных отделений, пересмотру и сокращению штата инструкторов несколько осложнила организацию занятий. К организационным трудностям прибавились весенняя

распутица и разлив рек. Занятия фактически были прерваны и не проводились около двух недель. Но и после этого перерыва они возобновились далеко не во всех волостях. К этому времени было признано целесообразным оставить в уезде четыре временных отделения: Краснослободское, Троицкое, Синдровское и Урейское. После всех проведенных реорганизаций и сокращений инструкторский штат к началу мая 1919 г. выглядел так: 12 сотенных, 32 взводных (из них 12 из числа сотенных) и 67 отделенных инструкторов¹⁹.

Несмотря на то, что обучение второй группы было непродолжительным, работникам всеобщего пришлось столкнуться с сильным противодействием населения. Об этом свидетельствуют многочисленные рапорты инструкторов, поступившие в уездный военкомат. Было бы неправильным объяснять такое отношение населения ко всеобщему противодействием советской власти или нежеланием учиться военному делу. Здесь сказалась и слабая пропаганда всеобщего в 1918 – начале 1919 г., и плохое положение с продовольствием, и отсутствие у обучаемых теплой одежды и обуви, и подготовка к приближающимся полевым работам. Возможно, и время обучения (конец марта) было выбрано не совсем удачно для аграрного края. К тому моменту когда 2 мая 1919 г. по решению Пензенского губернского военкомата обучение было приостановлено в связи с начавшимися полевыми работами, ни в одной из 18 волостей 96часовая программа не была пройдена, а в 4 волостях (Мордовско-Юнской, Сивинской, Новодевичинской, Изосимовской) обучение вообще не проводилось²⁰. Правда, было принято решение продолжить занятия осенью по окончании полевых работ.

Важным положительным моментом в деятельности органов всеобщего была, говоря современным языком, работа по развитию физкультурно-спортивного движения. В Краснослободске весной 1919 г. было создано общество физической культуры²¹. Причем уездным работникам всеобщего удалось наладить взаимодействие со всеми учреждениями, которые в той или иной мере должны были заботиться о физическом воспитании населения – коллегией по народному образованию, коллегией по здравоохранению и городским советом. Общество получило земельный участок довольно больших размеров в центре города и своими силами оборудовало его. В короткий срок удалось подготовить группу, которая продемонстрировала свои спортивные навыки на праздновании дня всеобщего в Краснослободске в конце мая 1919 г. В конце апреля 1919 г. было создано спортивное общество при Урейском волостном военном комиссариате. А 15 июня в г. Краснослободске состоялось торжественное открытие летнего спортивного сезона²². К этому времени были образованы команды футболистов, две группы гимнастов-мальчиков и две группы гимнасток-девочек, а также группа обучающихся

¹² Подсчитано нами по материалам ЦГА РМ. Ф. р-9. Оп. 1. Д. 10. Л. 2–3.

¹³ ЦГА РМ. Ф. р-9. Оп. 1. Д. 9. Л. 174.

¹⁴ Там же.

¹⁵ Там же.

¹⁶ Там же.

¹⁷ Там же. Л. 174 об.

¹⁸ Там же. Л. 175.

¹⁹ Там же.

²⁰ Там же. Л. 135–158, 169.

²¹ Там же. Л. 175 об.

²² Там же. Л. 181.

ся плаванию.

Шла работа в уезде и по формированию милиционно-территориальных частей. Весь ротный участок, созданный на территории уезда, разбили на три взводных участка, а каждый взводный участок, в свою очередь, на три района (табл. 3).

Таблица 2²³

**Территориальная структура 7-й резервной роты
Пензенского территориального полка
(по Краснослободскому уезду)**

Номер взвода	Волости, входящие в состав взвода
1-й взвод	Краснослободская, Тенишевская, Русско-Маскинская, Слободско-Дубровская, Введенская, Аксельская, Урейская, Пурдошанская, Оброченская
2-й взвод	Троицкая, Рыбкинская, Мамолаевская, Мордовско-Юнская, Усть-Рахмановская, Изосимовская, Больше-Азьяская, Михайловская, Базарно-Дубровская
3-й взвод	Ново-Ямская, Ельниковская, Стародевиченская, Синдоровская, Новодевиченская, Сивинская

По окончании военно-полевых работ занятия по военному обучению возобновились. Теперь они проводились отдельно с каждым взводом. Экзамены были организованы в конце ноября – начале декабря. Причем важно отметить, что не выдержавшие экзамен в состав резервных милиционно-территориальных частей не могли быть зачислены.

Конечно, масштабы и размах работ в Краснослободском уезде по сравнению с предшествующим 1918 г., когда обучение только-только начиналось, значительно возросли. Наряду с обучением населения военному делу, проводилась агитационная работа, неплохие результаты были достигнуты в организации спортивного дела, учитывая, конечно, то обстоятельство, что это дело было для работников всевобуча совершенно новым, незнакомым и учиться приходилось на ходу. Немало препятствий встречалось на пути военного обучения, как, например, нежелание резервистов посещать занятия. Но благодаря накапливавшемуся опыту, огромной энергии и инициативе всех работников всевобуча препятствия эти преодолевались и работа продолжалась.

В Темниковском уезде Тамбовской губернии в начале 1919 г. также шла подготовка к обучению резервистов 21–40 лет. Одновременно с этим уездный военкомат проводил проверку волостных комиссаров и местных бюро всевобуча. Было отмечено плохое состояние дел в Стрелецком, Ермишевском, Спасско-Раменском, Енакиевском, Новосельском и Широмазовском бюро всевобуча²⁴. С хорошей

стороны отмечались Жегаловский, Кушкинский, Козловский, Стрельниковский, Бабаевский, Темниковский городской, Веденяпинский, Бедишевский, Турмодеевский, Преображенский, Стандровский, Криушинский, Вознесенский, Теньгушевский, Бутаковский пункты обучения²⁵. Были выявлены случаи, когда инструкторы всевобуча вели агитацию против советской власти.

В феврале 1919 г. усилиями работников всевобуча была принята программа развития спорта в Темниковском уезде. Сочли возможным организовать в волостях занятия различными видами спорта. В Темникове и Ермише – гимнастикой, легкой атлетикой, футболом, плаванием, обустроили гимнастический городок. В Кадоме приняли решение проводить спортивные игры для всех желающих по праздникам, организовали группы для занятий шведской гимнастикой и бегом, а также занятия на спортивных снарядах ежедневно по одному часу во время обучения. В остальных волостях уезда должны были проводить различные спортивные игры и по возможности самостоятельно сделать спортивные снаряды (турник, брусья и т. д.) для занятий²⁶.

Необходимо было также сформировать милиционные резервные части. Были определены места дислокации батальонных и ротных штабов, составлялись списки подлежащих мобилизации в милиционные части. К концу июля 1919 г. в Тамбовской губернии была намечена территориальная структура 2 милиционных полков. Центр первого расквартировался в г. Тамбове, второго – в г. Козлове. Темниковский уезд представлял 8-ю роту первого Тамбовского территориального полка²⁷. Формирование практически было закончено осенью 1919 г.

К сожалению, из-за отсутствия винтовок и патронов, как и годом ранее, обучение проходило фактически без изучения стрелкового дела. А эта часть 96-часовой программы была наиболее важной, и на нее отводилось значительное количество часов. Положение с учебно-материальной базой всевобуча (в первую очередь с оружием и различными приборами) в Темниковском уезде было одним из худших. Видимо, из-за отсутствия материальной базы и форсирования значительного количества часов программы обучение в уезде велось более быстрыми темпами, по сравнению с уездами Пензенской и Симбирской губерний, а качество подготовки будущего пополнения Красной Армии было более низким. Архивные данные показывают, что уже к 4 апреля 1919 г. обучение было закончено в 14 местных бюро из 28 и в остальных занятия также приближались к концу²⁸. При этом инструкторы в своих донесениях в уездный и волостные военкоматы пишут о частых срывах занятий из-за неявки слушателей.

Таким образом, если сравнивать работу по всевобучу, сделанную в Темниковском уезде Тамбовской губернии, с предыдущим, 1918 г., то без сомнения можно утверждать, что она получила

²⁵ Там же. Л. 44.

²⁶ Там же. Ф. р-54. Оп. 1. Д. 1. Л. 22.

²⁷ Там же. Ф. р-53. Оп. 2. Д. 26. Л. 6.

²⁸ Там же. Оп. 1. Д. 27. Л. 258.

²³ Таблица составлена по материалам ЦГА РМ. Ф. р-9. Оп. 1. Д. 14. Л. 45.

²⁴ ЦГА РМ. Ф. р-53. Оп. 1. Д. 27. Л. 43–45.

более широкий размах. Было продолжено обучение населения, широко развернута агитационная работа, проводились мероприятия, связанные с формированием резервных милиционно-территориальных частей, серьезное внимание было уделено организации спортивных обществ, пропаганде физкультуры и спорта. Но крупным недостатком, существенно влиявшим на качество подготовки будущих защитников Родины, было то, что, как и годом ранее, из-за отсутствия оружия занятия по стрелковой подготовке должным образом проводить было невозможно. Тогда как в уездах Пензенской и Тамбовской части Мордовии в начале 1919 г. обучение первой группы резервистов было уже завершено и развернулись работы по подготовке обучения второй и третьей групп, в Ардатовском уезде Симбирской губернии лишь велись подготовительные работы к обучению первой группы. Учет населения, подлежащего обучению, был в основном закончен в 1918 г. Намечены также были сборные пункты по всеобучу и местные бюро, входящие в их состав. Приступили к созданию инструкторского аппарата всеобуча в уезде, для чего при Ардатовском уездном военкомате в январе 1919 г. была организована экзаменационная комиссия. Она должна была проверить по специальной программе знание военного дела у всех пожелавших занять должности взводных и отделенных инструкторов. Вопрос о сотенных инструкторах должен был решать Симбирский губернский военный комиссариат.

Дальнейшая задержка обучения была связана с отсутствием необходимых приборов, пособий и денежных средств, которые должен был предоставить губернский отдел всеобуча. Ожидалось получение необходимого количества оружия и патронов²⁹. На местах шли работы по подготовке пунктов обучения (классов, тиров и т. д.). А уездный отдел всеобуча разрабатывал план призыва на обучение и порядок оповещения призываемых. Параллельно с этими работами продолжалось обучение военному делу служащих советских учреждений. Первая группа из их числа окончила занятия в конце 1918 г.³⁰ Еще до начала обучения, в марте 1919 г., в уезде была проведена реорганизация всеобуча, связанная с созданием временных отделений. В подавляющем большинстве отделений занятия начались в середине марта³¹. В 23 временных отделениях уезда имелось 56 взводных и 83 отделенных инструктора³². В конце апреля из Симбирского губернского военкомата было получено 100 винтовок системы «Бердана» и 3 тыс. штук боевых патронов к ним. Учитывая, что в уезде предстояло обучить военному делу 8315 чел.³³, а нормальным считалось положение, при котором 1 винтовка приходилась на 20 обучающихся, то такого количества оружия для обучения стрелковому делу было явно недостаточно. Но все же положение с оружием было лучше, чем, скажем, в Темниковском уезде Тамбовской

губернии (см. выше). Эти 100 винтовок были распределены по всем временным отделениям, что позволяло заняться изучением стрелкового дела. Однако в целом учебно-материальная база всеобуча в Ардатовском уезде не отвечала всем необходимым требованиям. Помимо приборов, не хватало учебно-методических пособий, инструкций и уставов.

В мае 1919 г. вышел приказ Ардатовского уездного военкомата, предписывавший приостановить военное обучение в связи с начавшимися полевыми работами и развернувшимся призывом в армию граждан 1891–1893 годов рождения. Наряду с обучением резервистов, предстояло также заняться формированием милиционно-территориальных частей. Ардатовский уезд представлял 8-ю роту третьего батальона милиционно-территориального Симбирского полкового округа и был, как и везде, разбит на взводы, а каждый взвод на районы. По окончании занятий по 96-часовой программе прошедшие обучение зачислялись в отделения, взводы, роты территориальных частей³⁴. Все учебное имущество, бывшее во временных отделениях, передавалось теперь в распоряжение 8-й роты милиционно-территориального полка. Работа по комплектованию завершилась, как и в других уездах мордовского края, осенью 1919 г. Что касается спортивной подготовки всех групп резервистов, то никакого существенного продвижения в этом вопросе, по сравнению с уездами Пензенской и Тамбовской губерний, в Ардатовском уезде, да и, как следует из документов, в целом в Симбирской губернии, не было. Все ограничилось лишь созданием организаций, которые должны были заниматься этой работой.

Обсуждение и заключение

На примере четырех уездов – Краснослободского и Саранского Пензенской губернии, Темниковского Тамбовской губернии и Ардатовского Симбирской губернии мы рассмотрели организацию всеобщего военного обучения в мордовском крае в 1919 г. Благодаря трудной практике обучения в апреле-декабре 1918 г. и боевому опыту Гражданской войны, постепенно приходило осознание того, что подготовить хорошего бойца можно лишь тогда, когда неразрывно соединяются обучение военному искусству, спортивная подготовка и политико-воспитательная работа. Этот же принцип лежит и в основе подготовки бойцов современной армии. Во многом благодаря этому, как мы показали выше, на местах в трудные годы Гражданской войны стала постепенно развиваться физическая культура.

Одно из центральных мест в деятельности работников всеобуча мордовского края, как и по всей стране, заняло создание резервных милиционно-территориальных частей. Особенно широко эта работа была развернута летом 1919 г. К концу 1919 г. в объемах, определенных губернскими военкоматами, эта работа была закончена. По-прежнему в процессе обучения пришлось преодолевать различного характера трудности – это прежде всего противодействие населения (особенно при обучении старших возрастных групп) и крайне скудная

³⁴ Там же. Ф. р-9. Оп. 1. Д. 19. Л. 204.

²⁹ ЦГА РМ. Ф. р-55. Оп. 1. Д. 8. Л. 361.

³⁰ Там же.

³¹ Там же. Ф. р-50. Оп. 3. Д. 2. Л. 12, 36.

³² Там же. Л. 36.

³³ Там же. Ф. р-55. Оп. 1. Д. 8. Л. 5.

материально-техническая база. Большие трудности приходилось испытывать при организации спортивной работы. Это было связано с нехваткой специалистов, денежных средств, спортивных снарядов, литературы, а также новизной дела.

В 1919 г. обучение уже проходило во всех частях мордовского края. Весной к нему, наконец, приступил и Ардатовский уезд Симбирской губернии. Наряду с трудностями организационного характера, в Ардатовском уезде встали многочисленные контрреволюционные мятежи³⁵, осложнившие дело, но не сорвавшие его. По-прежнему одной из лучших была организация всеобщего обучения в уездах, входивших в состав Пензенской губернии.

В течение 1919 г. обучение населения призывного возраста (от 18 до 40 лет) было в основном завершено. В дальнейшем предстояло главным образом обучать молодежь допризывного возраста.

Список источников

1. Белкин А. И., Чашина Ж. В. Развертывание всеобщего военного обучения в Мордовии на начальном этапе Гражданской войны (апрель 1918 – январь 1919 г.): опыт сравнительного анализа обучения в Пензенской, Тамбовской и Симбирской губерниях // *Гуманитарий: актуальные проблемы науки и образования*. 2025. Т. 25, № 3. С. 209–223.

2. Кляцкин С. М. На защите Октября. Организация регулярной армии и милиционное строительство в Советской республике. М. : Наука, 1965. 475 с.

3. Алкснис Я. Я. Милиционное строительство. М., 1925. 91 с.

4. Бобылев П. Н. На защите Советской республики. М. : Наука, 1981. 151 с.

5. Гражданская война и военная интервенция в СССР : энциклопедия. М. : Сов. Энциклопедия, 1987. 704 с.

6. Гражданская война в СССР : в 2 т. Т. 1. М. : Воениздат, 1980. 368 с. ; Т. 2 М. : Воениздат, 1986. 446 с.

7. Гражданская война в Поволжье. 1918–1920. Казань : Тат. кн. изд-во, 1974. 495 с.

8. Голуб П. А. Революция защищается: Опыт защиты завоеваний Великого Октября. 1917–1920. М. : Политиздат, 1982. 319 с.

9. Гостев И. Н. Становление и развитие милиционных частей Красной Армии в годы Гражданской войны (на материалах Костромской и Ярославской губерний) // *Гуманитарные проблемы военного дела*. 2015. № 3 (4). С. 75–78.

10. Парфенов Р. А. Военно-физкультурное движение в Нижнем Новгороде в 1918–1923 годах // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2009. № 118. С. 58–63.

11. Шатилов И. С. Милиционные формирования в системе обороны СССР и современной России // *Власть*. 2017. Т. 25, № 1. С. 189–196.

12. Шпаков Г. Г. Военная подготовка студентов вузов в довоенный период развития страны. // *Автомобиль. Дорога. Инфраструктура*. 2018. № 3 (17). С. 18.

13. Васильев М. В. Организация всеобщего

военного обучения в годы Гражданской войны (по материалам документов Псковской губернии) // *Военная мысль*. 2012. № 4. С. 74–78.

14. Калинина Т. А., Сарычева Т. В. Проблемы организации системы всеобщего военного обучения в 1918–1920 годах: Западная Сибирь и Олонецкая губерния – сравнительный анализ // *Журнал Сибирского Федерального университета. Серия: гуманитарные науки*. 2021. Т. 14, № 2. С. 288–299.

15. Новожилов А. М. Всеобщее военное обучение в условиях интервенции и внутренней контрреволюции в годы Гражданской войны // *Позиция. Философские проблемы науки и техники*. 2023. № 19. С. 261–266.

16. Ефимов И. А. К вопросу возникновения и деятельности уездных военных комиссариатов в Мордовии в годы Гражданской войны // *Труды МНИИЯЛИЭ*. Вып. 30. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1966. С. 125–147.

17. Корсаков И. М., Романов М. И. Из истории Мордовии в годы Гражданской войны. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1958. 189 с.

18. Лычев Д. И. Всеобщее военное обучение на территории мордовского края в годы Гражданской войны // *Центр и периферия*. 2024. Т. 19, № 1. С. 64–69.

19. Лычев Д. И. Система всеобщего военного обучения (всеобщего) в годы Гражданской войны // *Модернизация культуры: диалоги о прошлом и настоящем в науке, искусстве и образовании : материалы IX научно-практической конференции, Самара, 25–26 мая 2023 г. Самара : Самарский государственный институт культуры, 2023. С. 65–67.*

References

1. Belkin A. I., Chashina Zh. V. The deployment of universal military training in Mordovia at the initial stage of the Civil War (April 1918 – January 1919): the experience of comparative analysis of training in Penza, Tambov and Simbirsk Provinces. *Gumanitariy: aktual'ny'e problemy nauki i obrazovaniya* = Humanitarian: Actual Problems of Science and Education. 2025; 25(3):209-223. (In Russ.)

2. Klyatskin S. M. Defending October. Organization of the regular army and militia construction in the Soviet Republic. Moscow, Nauka, 1965. 475 p. (In Russ.)

3. Alksnis Ya. Ya. Militia construction. Moscow, 1925. 91 p. (In Russ.)

4. Bobylev P. N. Defending the Soviet Republic. Moscow, Nauka, 1981. 151 p. (In Russ.)

5. The Civil War and military intervention in the USSR: encyclopedia. Moscow, Soviet Encyclopedia, 1987. 704 p. (In Russ.)

6. The Civil War in the USSR: in 2 vols. Vol. 1. Moscow, Military Publishing House, 1980. 368 p. (In Russ.); Vol. 2. Moscow, Military Publishing House, 1986. 446 p. (In Russ.)

7. The Civil War in the Volga region. 1918–1920. Kazan, Tatar Book Publishing House, 1974. 495 p. (In Russ.)

8. Golub P. A. The revolution is being defended: The experience of defending the conquests of the Great October. 1917–1920. Moscow, Publishing House of

³⁵ ЦГА РМ. Ф. р-55. Оп. 1. Д. 8. Л. 325, 544.

Political Literature, 1982. 319 p. (In Russ.)

9. Gostev I. N. Formation and development of militia units of the Red Army during the Civil War (based on materials from Kostroma and Yaroslavl Provinces). *Gumanitarnye probleme voennogo dela* = Humanitarian Problems of Military Affairs. 2015; 3(4):75-78. (In Russ.)

10. Parfyonov R. A. Military physical movement in Nizhny Novgorod in 1918-1923. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena* = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences. 2009; 118:58-63. (In Russ.)

11. Shatilov I. S. Militia formations in the defense system of the USSR and modern Russia. *Vlast'* = Power. 2017; 25(1):189-196. (In Russ.)

12. Shpakov G. G. Military training of university students in the pre-war period of the country's development // *Avtomobil'. Doroga. Infrastruktura* = Car. Road. Infrastructure. 2018; 17(3):18. (In Russ.)

13. Vasiliev M. V. Organization of universal military training during the Civil War (based on the documents from the Pskov Province). *Voennaya mysl'* = Military Thought. 2012; 4: 74-78. (In Russ.)

14. Kalinina T. A., Sarycheva T. V. Problems of organizing the system of universal military training in 1918-1920: Western Siberia and the Olonets Province – a comparative analysis. *Zhurnal Sibirskogo Federal'nogo universiteta. Seriya: gumanitarnye nauki* = Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2021; 14(2):288-299. (In Russ.)

15. Novozhilov A. M. Universal military training in the context of intervention and internal counterrevolution during the Civil War. *Pozitsiya. Filosofskie problemy nauki i tekhniki.* = Position. Philosophical Problems of Science and Technology. 2023; 19:261-266. (In Russ.)

16. Efimov I. A. On the issue of the emergence and activity of district military commissariats in Mordovia during the Civil War. *Trudy MNIIYaLIE* = Proceedings of the Mordovian Research Institute of Language, Literature, History and Economics. Iss. 30. Saransk, Mordovian Publishing House, 1966. Pp. 125-147. (In Russ.)

17. Korsakov I. M., Romanov M. I. From the history of Mordovia during the Civil War. Saransk, Mordovian Publishing House, 1958. 189 p. (In Russ.)

18. Lychev D. I. Universal military training on the territory of the Mordovian region during the Civil War. *Centr i periferiya.* = Center and Periphery. 2024;

19(1):64-69. (In Russ.)

19. Lychev D. I. The system of universal military training (vseovobuch) during the Civil War. *Modernizatsiya kul'tury: dialogi o proshlom i nastoyashchem v nauke, iskusstve i obrazovanii* = Modernization of Culture: Dialogues about the Past and the Present in Science, Art and Education: materials of the 9th scientific and practical conference, Samara, May 25-26, 2023. Samara, Samara State Institute of Culture, 2023. Pp. 65-67. (In Russ.)

Информация об авторах:

Белкин А. И. – доцент кафедры философии, канд. ист. наук, доц.

Конторович С. Н. – преподаватель философии, канд. философ. наук, доц.

Чашина Ж. В. – доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, канд. философ. наук, доц.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Belkin A. I. – Associate Professor of the Department of Philosophy, Ph.D. (History), Doc.

Kontorovich S. N. – Lecture of Philosophy, Ph.D. (Philosophy), Doc.

Chashina Zh. V. – Associate Professor of the Department of the Humanities and Social and Economic Disciplines, Ph.D. (Philosophy), Doc.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 19.01.2026; одобрена после рецензирования 29.01.2026; принята к публикации 30.01.2026.

The article was submitted 19.01.2026; approved after reviewing 29.01.2026; accepted for publication 30.01.2026.

ИСТОРИЯ

Научная статья

УДК 394

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_107

Трансформация традиционной женской свадьбы чувашей

Никита Сергеевич Волкович

Государственный музей политической истории России, Санкт-Петербург, Россия, nvolk@mail.ru, <http://orcid.org/0009-0007-2245-9348>

Аннотация. Настоящая статья является частью последовательного цикла публикаций, посвященных этапам традиционной свадебной обрядности чувашей. К сожалению, наше прошлое представляется большинству современников как нечто идеальное, «лубковое». В действительности детальный анализ исторического наследия говорит нам о высоком утилитаризме прошлого по отношению к традиции репродукции. А девиация являлась непопустительной роскошью, способной прервать жизнь целого рода. Прогресс неминуемо ослабляет прямую зависимость человека от естественного (урожай, охота, стихия и т. д.). Благодаря развитию технологий человек начинает чувствовать себя почти вольготно. Однако же в этих условиях наблюдается демографический кризис, существенный перевес разводов относительно количества браков. По сути, реальность говорит о значительном снижении ценности такой традиции, как семья. Комплексный подход к изучению ее феномена позволяет нам сопоставить устои прошлого с современностью. Тем самым происходит не только воспоминание о былом, но и его воскрешение-обновление, попытка интерпретации, что в условиях острого демографического кризиса расширяет существующий инструментарий для определения стратегий преодоления демографической ямы. В современных реалиях это имеет крайне высокую актуальность. Традиционная семья исторически возникает, живет, развивается и трансформируется в рамках рода. Но есть опасность: в условиях целенаправленного разрушения рода она может уйти с исторической сцены. Возможность положительной трансформации данного культурного наследия родового устройства содержится в детальном изучении традиции, в том числе свадебного комплекса.

Ключевые слова: девичья свадьба, чуваша, род, экзогамия, невеста, жених

Для цитирования: Волкович Н. С. Трансформация традиционной женской свадьбы чувашей // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 2 (66). С. 107–112. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_107.

HISTORY

Original article

Transformation of the traditional Chuvash women's wedding

Nikita S. Volkovich

State Museum of Political History of Russia, Saint-Petersburg, Russia, nvolk@mail.ru, <http://orcid.org/0009-0007-2245-9348>

Abstract. The article is part of a sequential series of publications on the stages of the traditional wedding ceremony of the Chuvash. Unfortunately, our past is presented by most contemporaries as something ideal, “lubok”. In fact, a detailed analysis of the historical heritage tells us about the high utilitarianism of the past towards the tradition of reproduction. Any deviation was an unacceptable luxury, capable of ending the life of an entire family. Progress inevitably weakens man's direct dependence on the natural (harvest, hunting, the elements, etc.). Thanks to the development of technology, people are beginning to feel preferential. However, in these conditions, there is a demographic crisis, a significant preponderance of divorces relative to the number of marriages. In fact, reality indicates a significant decrease in the value of such a tradition as the family. An integrated approach to the study of its phenomenon allows us to compare the foundations of the past with the present. Thus, there is not only a recollection of the past, but also its resurrection-renewal, an attempt at interpretation, which, in the context of an acute demographic crisis, expands the existing tools for determining strategies to overcome the demographic pit. In modern realities, this is extremely relevant. The traditional family historically arises, lives, develops and transforms within the kin. But there is a danger: in the conditions of purposeful destruction of the kin, it can leave the historical scene.

The possibility of a positive transformation of this cultural heritage of the kin structure is contained in a detailed study of the tradition, including the wedding complex.

Keywords: maiden wedding, Chuvash, kin, exogamy, bride, groom

For citation: Volkovich N. S. Transformation of the traditional Chuvash women's wedding. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(2-66):107-112. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_107.

Введение

Женская (девичья) свадьба – это один из кульминационных этапов свадебного торжества. Следует учесть, что у чувашей сама свадьба состояла из мужской и женской церемоний. Затем эти два экзогамных свадебных действия объединялись и проводилось совместное (общее, большое) пиршество. Такая компонентность особенно характерна для низовых (степных, южных) населенных пунктов. Многоэтапность, естественно, связана с правилами экзогамии и выбора пары. Традиция выходить замуж в чужую деревню и брать жену из деревни «через поле» соблюдалась неукоснительно. Выход невесты в другой род воспринимался отеческим кругом как ее уход из жизни, потому что жизнь вне рода представлялась ирреальной. Очень уместно следующее замечание этнографов по северно-русской традиции (помимо всех прочих указаний на невесту-покойницу в этнографических работах): свадебный плач-причитание до встречи с мужской свадьбой исполняется самой невестой, а после контакта с мужской стороной исполняется другими. Причина в том, что «покойница» не может причитать, за нее это делают живые [1].

Обзор литературы

Для анализа и раскрытия темы автором используются источники академических экспедиций XVIII в. (Г. Ф. Миллер, П. С. Паллас, И. И. Георги, И. И. Лепехин), классические этнографические труды XIX в. (А. Фукс, С. М. Михайлов, В. А. Сбоев, В. К. Магницкий и др.). Весь этот корпус данных дает возможность «покадрово» рассмотреть трансформацию женской свадьбы. Анализ материалов через призму времени позволяет вести более объективное изучение трансформации традиций, чем простое описание.

Отметим, что в литературе существует некоторая неопределенность относительно состава обрядов женской свадьбы. Некоторые исследователи к ним относят в целом все события, которые происходят со стороны невесты после сватовства (девичья баня, визит на кладбище, девичник, объезд родни и т. д.), другие ученые отдельные элементы рассматривают как самостоятельные этапы. Для установления четких границ объекта исследования в данной работе примем, что этап девичьей свадьбы включает в себя комплекс обрядов от момента сбора родни в доме отца невесты (выезд поезда невесты) до разъезда поездов невесты и жениха на границе деревни молодой.

Материалы и методы

Для изучения особенностей трансформации свадебных традиций чувашей в статье используется комплексный подход. Автором применены методология полевого исследования, а также интерпрета-

тивный и функциональный методы. Источниковую базу работы в основном сформировали материалы, накопленные предшественниками.

Результаты исследования

Усредненный сценарий женской, или девичьей, свадьбы (*хёр туйё*) выглядит следующим образом.

В родительском доме собирается родня, невесту выводят для свадебного одевания с обязательным элементом наряда – покрывалом. В этот момент начинается причитание / плач невесты. Далее, по некоторым материалам, невесту вводят в дом, где она совершает коленопреклонение своим родителям. В обряде принимает участие родня, составляющая свадебный поезд, невесту несут в кибитку, совершается объезд всех ее родственников, в т. ч. живущих в соседних деревнях, каждый раз невесту заносят в дом на руках. Как указывают источники, церемонии девичьей свадьбы занимают пару дней. Свадебный поезд возвращается, как правило, в дом брата отца. Тем временем в доме отца заранее убирается двор, ставятся скамейки и подготавливается место для жениха, а по углам всего пространства размещают столбы. П-образное устройство под лабазом называется *шилёк*: «На месте проведения свадьбы ставят столбы для устройства *шилёк*. Для столбов *шилёк* всегда выбирают ветки липы, растущие на восточной стороне ствола... *Туй* – это когда женят сына, а *шилёк* – когда выдают дочь»¹.

Поезд жениха заезжает во двор отца невесты. Начинается пирушка в *шилёк*. Потом присоединяется сторона невесты. Перед отъездом загружается приданое, заготовленное в клети. Выезжает поезд жениха, за ним – кортеж невесты. На границе деревни поезд невесты отправляется обратно, а сторона жениха едет продолжать пирушку уже в своей локации.

Два важных замечания: 1) большинство источников акцентирует внимание на музыкальном сопровождении свадьбы, создаваемом пузырьником, скрипачом и хором участников (эта часть вынесена за рамки данной статьи); 2) перед выездом сторона жениха должна получить приданое (это тоже обязательный элемент, который оговаривался в отдельной работе [2], мы также это выносим за скобки).

Возвращаясь к анализу источников, укажем, что каждый исследователь представляет свою интерпретацию [3, с. 152–155]. И здесь крайне интересно сконцентрироваться на определенных ключевых элементах, которые в определенной степени устойчивы в зависимости от времени и места действий.

В работе П. С. Палласа сведений именно о женской свадьбе нет [4]. А Г. Ф. Миллер прямо

¹ Научный архив Чувашского государственного института гуманитарных наук (ЧГИГН). Отд. III. Т. 152, л. 113.

указывает на разделение свадеб: «С жениховой и с невестиной стороны пирушки бывают порознь» [5, с. 72]. В анкете В. Н. Татищева говорится следующее: «Приезжают жених с отцом и матерью и другие з женами и тое невесту берут, которую из дому отцова провожают и сродников невестиных до двора женихова»². В этом случае также говорится об организации проводов невесты. Таким образом, лейтмотивом женской свадьбы являются проводы невесты ее родом, т. е. прощание с ней.

И. И. Лепехин отдельно указывает на фиксирование родней невесты оплаты калыма. Однако о женской свадьбе как об обособленном торжестве автор прямо не говорит: «В самой день свадьбы объявляют жениху и невесте их отцы, что у них будет сей день свадьба, и собравшиеся женихов отец с матерью ездят к невестину отцу и матери: а невеста уже тогда бывает в готовности к браку. Вся церемония их состояла в том, что невестин отец, взяв свою дочь за руку, а мать хлеб и соль, вручают ее свекру и свекрови. Невеста, поблагодарив своим родителям за все попечения и воспитание, и оплакав всех своих ближних, покрывается белым холстом до пояса и выводится из отеческого дому чрез своего брата до саней или телеги. Таким образом родня с невестиной стороны проводив ее до половины дороги, возвращается вся назад, а с половины дороги встречает родня женихова: ибо при самой свадьбе с невестиной стороны никто не бывает» [6, с. 171]. «Родня с невестиной стороны проводив» означает, видимо, что родня собиралась в доме отца невесты и шла ее провожать. В этом случае вновь определяется основная цель мероприятия – проводы / прощание. По пассажу «ибо при самой свадьбе с невестиной стороны никто не бывает» также можно сделать вывод о традиции обособленности женской и мужской свадьбы, т. е. в мужской свадьбе (*арсын туйё*) женская сторона непосредственное участие не принимает.

В описании И. Г. Георги нет упоминания о разделенности женской и мужской свадьбы. По всей вероятности, исследователь о дне свадьбы повествует только в контексте мужской свадьбы [7, с. 37].

Наиболее полное описание женской свадьбы *de profundis* находится в путевых записках А. А. Фукс. Напомним, что данные заметки были сделаны ею в период путешествий в 1831–1834 гг. Если принимать во внимание, что от этих событий нас отделяет почти две сотни лет и что приведенные сведения XVIII в. (с работой И. Г. Георги разница всего-то три десятка лет) излагались всегда сухим научным языком, то живое и непосредственное повествование А. А. Фукс просто восхищает. Автор указывает на обособленность женской и мужской свадеб и выделяет главную задачу обряда – прощание с членом рода. Путешественница прямо говорит о том, что невеста несколько дней ездит по соседним деревням (видимо, имеются ввиду родственные деревни – о разрастании деревень есть прекрасный цикл статей Д. В. Басманцева [8; 9 и др.]). В повествова-

нии сильный акцент сделан на плач невесты и его продолжение при прощании с родителями. Все это увязывается с гипотезой об «умирании» невесты для своего рода. И еще про сцены «девки вывели невесту», жених высадил ее и «почти на руках понес ее в избу». Обрядность здесь откровенно обыгрывает тему невесты-покойницы (точнее на этом этапе еще полумертвой): как бы ее тело носят. Суть этой игры – снятие вины с девушки: она противится и умоляет, но вынужденно подчиняется воле рода. «*Сверхидея*» невесты – это нарочитое сопротивление выходу и безграничная лояльность к своему роду. Отсюда, вероятно, и берет начало идиома о подневольной женской доле. В условиях патриархального устройства вопрос отдельного существования был крайне рискованным, даже смерть не являлась основанием для выхода из круга собственного рода. Жизнь тогда была организована так, что за пределами круга своего рода человека ждала неминуемая смерть. Вообще в этих условиях организация брачного канала с таким взвешенным политемом сценария свадьбы (т. е. выхода / перехода члена рода) уже сама по себе говорит о важнейшем значении экзогамного брака. В литературе нередко говорится: невесту носят для того, чтобы изобразить отсутствие следов. Следа входа в дом родителей мужа нет, т. е. она не пришла, а как бы жила здесь всегда.

Существует две отдельные концепции сопряжения женской и мужской свадьбы:

1. Невесту передает ее родня на половине пути стороне жениха.

2. Жених и его свита забирают невесту в ее отчем доме.

С точки зрения этнографических реалий второй вариант все-таки считается наиболее традиционным. Дело в том, что значимая часть свадебных обрядов как раз фиксирует то, что сторона жениха приезжает за невестой к ней в отчий дом. Кроме того, при выносе невеста цепляется за порог родного дома. Сценарий свадьбы идеально разыгрывает уход своего члена. Цель – исключительная минимизация любых претензий в отсутствии лояльности у невесты по отношению к своим и ее желанием перейти в другой род. Подчеркнем: столь концептуальный сценарный план невозможен без значимых причин, толкающих род к соблюдению правил экзогамного брака.

Обратим внимание и на обычай «стегания» невесты нагайкой. В интерпретации А. А. Фукс жених трижды ударяет невесту при выезде из полевых ворот деревни [10, с. 62–66]. Свадебная нагайка, как и ковш с двумя соединенными отсеками, – это не обыденные предметы, в деревнях их малое количество.

П. А. Аноров отмечает разделение на женскую и мужскую свадьбу; жених приезжает за невестой в ее отчий дом; присутствует плач невесты [11, с. 196–197].

Сведения о чувашской свадьбе, собранные С. М. Михайловым [12, с. 72–87], имеют особое значение, потому что они изложены чувашом, выросшим в чувашской деревне, т. е. человеком, видевшим воочию эти обряды. Он также отмечает разделение

² СПбФ АРАН. Ф. 21. Оп. 5. Д. 149. Географические и исторические ведомости, собранные и присланные в Академию В. Н. Татищевым. 1737–1738 гг. 640 л.

на женскую и мужскую свадьбы. Основной лейтмотив женской свадьбы – прощание; плач невесты (*ху́хлени*); укрытая покрывалом невеста также выводится из дома ее родителей; жених трижды бьет невесту нагайкой, но при выезде со двора отчего дома невесты – все эти моменты находят свое подтверждение и у С. М. Михайлова. Отметим только, что он описывает постройку *шилёк* во дворе отца невесты и особенность образа жениха: обязательно в шапке, в рукавицах, а в руке нагайка *саламат*. Сидит в *шилёк* жених на разостланном на скамейке войлоке, прежде чем сесть, трижды ударяет об скамейку нагайкой.

Еще один исследователь, с детства знакомый с обычаями чувашей, – это В. А. Сбоев. В его изложении мы также видим жениха в теплой шапке и рукавицах, несмотря на жаркое время года, с нагайкой в руках [13, с. 26–40]. В описании В. А. Сбоева женская и мужская свадьба также разделены. Их соединение происходит во дворе у отца невесты. Задача девичьей свадьбы – прощание невесты с родней. Родня невесты во дворе сооружает *шилёк*, т. е. лавки, образующие П-образное сооружение. Происходит пир. Выводят укрытую покрывалом невесту, жених трижды ударяет ее нагайкой. Автор отмечает, что обряд ударения нагайкой происходит при выезде из полевых ворот рода невесты, а если жених и невеста однодеревенские, то при выезде из ворот двора отца невесты.

В короткой статье А. Лукошкова «Свадьба чувашского учителя»³ мы видим пронзительную сцену прощания невесты.

В статье конца XIX в. [14, с. 157–168] мы также читаем о раздельной свадьбе. Только поезд жениха не сразу едет на двор отца невесты, а сначала заходит к близкому родственнику. Описывается процесс прощания невесты с родными. Ее выносят на руках и сажают в повозку. Однако жених ударяет нагайкой не саму невесту, а ее тарантас (крытую повозку). Авторы указывают, что ввиду этого невестина повозка крытая, чтобы она не получила удар. Здесь же находим объяснение обычая удара нагайкой: «...свадебная нагайка по-чувашски называется *соламат*... Чувашки говорят, что нагайкой ударяет жених по кибитке невесты для того, чтобы дурные качества невесты не пребывали в ней, а остались дома; чтобы жила она “чисто”» [14, с. 163].

Особый интерес в историографии представляют работы финского этнографа Х. Паасонена и венгерского исследователя Д. Месароша. Материалы экспедиции Х. Паасонена до сих пор ждут перевода с немецкого языка [15]. По сведениям исследователя, основной акцент на женской свадьбе – это прощание, получившее эмоциональное отражение и в плаче невесты.

Из небольшой статьи о Масленице и свадьбе [16] следует, что на женской свадьбе существовала избираемая должность «носителя» (авторский термин) невесты. Невеста причитает и прощается со своим родом. Накануне проводится девичник, участниками которого являются родственницы не-

весты. На следующий день она объезжает родню, причем избранное лицо носит ее от повозки до дома и обратно. Все действия могут занимать до трех дней. Затем происходит соединение женской и мужской свадеб во дворе отца невесты. Любопытно, что и тут жених при отправлении со двора трижды ударяет нагайкой и кибитку, и невесту. Про удар нагайкой во время свадьбы см. и у А. К. Салмина [3, с. 138, 146, 149, 155, 158]. Как пишет автор, если об повозку или об ворота удар наносится показательно сильно, то удар, предназначенный невесте, символический.

В заметках священника К. П. Прокопьева о браке у чувашей [17] говорится, что свадьба у жениха и невесты начинается в один день, но совершается отдельно и сходятся оба рода только на вторые сутки. Невесту одевают в амбаре (клетки), сверху наряда – покрывало на голову. Начинается исполнение причитания. Из амбара невесту ведут в избу, где она опускается на колени перед родителями и получает благословение. Она навещает дома родственников в своей деревне и родню в соседних деревнях. Едет стоя в кибитке, а при перемещении от дома к дому ее постоянно носят, она не делает ни шага самостоятельно. Поезд невесты возвращается не в отчий двор, где уже расположился поезд жениха, а в соседний дом кого-то из ее родственников. В этом доме (в доме родственника, зачастую – дяди) ее переодевают – девичий наряд сменяется на женский («надевают на нее *сурбан* и *хушпу* вместо *тухья*» [17, с. 24]). К. П. Прокопьев описывает, что именно после смены наряда девушка становится женой и одновременно с этим жених становится уже мужем, т. е. не после, например, обмена кольцами или брачной ночи, а после замены головного убора. Это тем более интересно, т. к. в этот момент невеста и жених находятся хоть и недалеко, но все-таки в разных локациях (жених во дворе невестиного отца, а она в соседнем доме родственника). При том что в прошлом молодые нередко познакомились на свадьбе, т. е. видели друг друга впервые⁴, так и еще де-факто и де-юре обряд бракосочетания совершается до их фактического знакомства! Причем запускает этот процесс невеста (ее переодевание). После молодую жену везут во двор к отцу, где и происходит встреча двух свадеб. Как и в случае с девичьей баней, обрядность делает особый акцент на назывании имен – молодые должны назвать друг друга по имени. Далее следует совместный пир. Выехав из деревни невесты (за околицу), жених должен трижды ударить невесту нагайкой. Если жена из одной с мужем деревни, то – выехав со двора тестя. После этого ритуала женский поезд разворачивается и едет обратно, а мужской уже с женой следует в отчий дом мужа [17, с. 21–27].

В широко известной работе «Памятники старой чувашской веры» Дьюла Месарош достаточно детально освещает свадебную обрядность чувашей. Следует отметить, что работы Х. Паасонена и Д. Месароша стоят особняком и воспринимаются

³ Л[укошкова] А. Свадьба чувашского учителя // Иллюстрированная неделя. 1873. № 6. С. 88–90.

⁴ ПМА (Полевые материалы автора) (собраны автором в 2016–2018 гг. в деревнях Самарской, Ульяновской областей и Республики Татарстан).

этнологами вне дискурса империи или миссионерской деятельности, т. к. проведены сторонними наблюдателями.

В своей книге Дьюла Месарош также фиксирует женскую и мужскую свадьбы, которые предшествуют объединенной. Невесту переодевают, а голову накрывают покрывалом *пёркенчэк*. Ее вводят в дом, где совершается коленопреклонение перед родителями. Далее женский поезд объезжает ее родню. Посещение родственников и прощание с ними занимает пару дней. Встреча двух свадеб происходит во дворе у отца невесты. К этому моменту невеста находится в доме брата ее отца. Автор упоминает обряд смены девичьего головного убора на женский (замужний). После совместного застолья со двора тестя выезжают два поезда по отдельности – сначала мужской, а затем женский. Исследователь не упоминает ритуал ударов нагайкой. В его интерпретации жених трижды объезжает повозку невесты, пересаживает ее к себе и начинает «бешено гнать» [18, с. 327–351].

Обсуждение и заключение

Изучение источников определяет круг следующих устойчивых элементов женской свадьбы:

1. Разделение свадьбы на женскую и мужскую.
2. Обрядовая своеобразность одежды жениха и невесты. Атрибуты жениха (несмотря на теплое время года): шапка, рукавицы, нагайка в руках. Для девушки – это покрывало.

3. Основная задача женской свадьбы для стороны невесты – прощание и фактический уход от родни. Для стороны жениха – получение невесты и приданого.

4. Основная задача невесты – демонстрация безграничной комплиментарности в отношении своего рода. С помощью определенного инструментария (плач, одежда и т. д.) она транслирует всем членам рода, что ее выход происходит не по ее воле (подневольность). Через причитание она транслирует свою полную подчиненность чужой воле. Невеста не передвигается самостоятельно. Ноги ее буквально «не держат», поэтому ее носят. Претензий к ней со стороны ее рода не должно быть.

5. На условной границе рода невесты происходит отделение поезда жены от участников мужской свадьбы.

6. Сопряжение сторон невесты и жениха проникнуто глубокой милитаристической природой.

7. Обращает на себя внимание момент обряда перехода молодых в статус мужа и жены – дистанционно друг от друга посредством замены атрибутики на невесте.

Все это в совокупности указывает нам на детерминирующую роль рода в традиционном укладе.

Свадьба постоянно обыгрывает первособытие, которое является ключом к происхождению экзогамного брака. Свадебное действие составляет некий ребус к разрешению начала истории экзогамии. В научном дискурсе сегодня распространена версия о ритуальной смерти невесты и путешествии жениха за невестой в потусторонний мир. По итогам данной статьи можно сделать заключение, что расшифровка свадебного ребуса еще только предстоит.

Список источников

1. Каркач С. Д., Сидорова К. С. Свадебные причитания в северно-русской традиции: функционирование жанра // Художественное произведение в современной культуре: творчество – исполнительство – гуманитарное знание : сборник статей и материалов. Челябинск : Южно-Уральский государственный институт искусств им. П. И. Чайковского, 2025. С. 58–60. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82840689> (дата обращения: 01.01.2026).

2. Волкович Н. С. Трансформация традиции компенсаций в свадебной обрядности чувашей // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11, № 4 (44). С. 119–123.

3. Салмин А. К. Праздники, обряды и верования чувашского народа / науч. ред. С. А. Арутюнов. Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2016. 687 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27285018> (дата обращения: 01.01.2026).

4. Паллас П. С. Путешествие по разным провинциям Российской империи : в 3 ч. Ч. 2, кн. 2. СПб. : Имп. АН, 1786. 571 с.

5. Миллер Г. Ф. Описание живущих в Казанской губернии языческих народов, яко то черемис, чуваш и вотяков. СПб. : Имп. АН, 1791. 99 с.

6. Лепехин И. Дневные записки путешествия по разным провинциям Российского государства в 1768 и 1769 году : в 4 ч. Ч. IV. СПб. : Имп. АН, 1771. 538 с.

7. Георги И. Г. Описание всех обитающих в Российском государстве народов. Ч. 1. СПб. : Имп. Акад. наук, 1799. XVI, 11, 76, 25 с.

8. Басманцев Д. В. Брак в аспекте разложения родовых связей чувашей во второй половине XVIII – первой половине XIX века: опыт микроисследования // Чувашский гуманитарный вестник. 2019. № 14. С. 99–115. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42853068> (дата обращения: 01.01.2026).

9. Басманцев Д. В. Однодеревенские браки в зеркале разложения родовых связей чувашей в XVIII – первой половине XIX века (на примере байгильдинской сельской общины) // Актуальные вопросы истории и культуры чувашского народа : сборник статей. Вып. 5. Чебоксары : Чувашский государственный институт гуманитарных наук, 2021. С. 33–56.

10. Фукс А. Записки о чувашах и черемисах Казанской губернии. Казань : Казан. ун-т, 1840. 329 с.

11. Аноров П. А. Нравы и поверья чуваш // Сын Отечества. Т. 3. СПб., 1838. С. 195–204.

12. Михайлов С. М. Собрание сочинений. Чебоксары : Чувашское книжное издательство, 2004. 510 с.

13. Сбоев В. А. Чуваша в бытовом, историческом и религиозном отношениях : Их происхождение, язык, обряды, поверья, предания и пр. М. : Тип. С. Орлова, 1865. 188 с.

14. Ашмарин В. И., Шкапский Е. С. Чувашская свадьба // Этнографическое обозрение. 1890. Кн. V, № 2. С. 157–168.

15. Paasonen Heikki von. Gebräuche und Volksdichtung der Tschuwassen. Helsinki : Suomalais-Ugrilainen seura, 1949. VI, 381 s.

16. Лейхтфельд Н. Масляница и свадебные обряды у чуваш // Вокруг света. 1903. № 6. С. 87–90.
17. Прокопьев К. Брак у чуваш. Казань : Имп. ун-т, 1903. 63 с.
18. Месарош Д. Памятники старой чувашской веры. Чебоксары : ЧГИГН, 2000. 360 с.

References

1. Karkach S. D., Sidorova K. S. Wedding lamentations in the Northern Russian tradition: the functioning of the genre. *Hudozhestvennoe proizvedenie v sovremennoy kulture: tvorchestvo – ispolnitelstvo – gumanitarnoe znanie* = Artwork in Modern Culture: Creativity – Performance – Humanitarian Knowledge: collection of articles and materials. Chelyabinsk, South Ural Tchaikovsky State Institute of Arts, 2025. Pp. 58-60. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82840689> (accessed 01.01.2026). (In Russ.)
2. Volkovich N. S. Transformation of the compensation tradition in the wedding ceremony of the Chuvash people. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2020; 11(4-44):119-123. (In Russ.)
3. Salmin A. K. Holidays, rituals and beliefs of the Chuvash people / ed. by S. A. Arutyunov. Cheboksary, Chuvash Publishing House, 2016. 687 p. (In Russ.)
4. Pallas P. S. Journey through different provinces of the Russian Empire: in 3 Parts. Part 2, Book 2. St. Petersburg, Imperial Academy of Sciences, 1786. 571 p. (In Russ.)
5. Miller G. F. Description of pagan peoples living in the Kazan Province, such as the Cheremis, the Chuvash and the Votyaks. St. Petersburg, Imperial Academy of Sciences, 1791. 99 p. (In Russ.)
6. Lepikhin I. Dairy notes of a journey through different provinces of the Russian state in 1768 and 1769: in 4 Parts. Part IV. St. Petersburg, Imperial Academy of Sciences, 1771. 538 p. (In Russ.)
7. Georgi I. G. Description of all peoples living in the Russian state. Part 1. St. Petersburg, Imperial Academy of Sciences, 1799. XVI, 11, 76, 25 p. (In Russ.)
8. Basmantsev D. V. Marriage in the aspect of the decomposition of Chuvash ancestral ties in the second half of the 18th – first half of the 19th century: the experience of micro-research. *Chuvashskiy gumanitarnyy vestnik* = Chuvash Humanitarian Bulletin. 2019; 14:99-115. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42853068> (accessed 01.01.2026). (In Russ.)
9. Basmantsev D. V. Single-village marriages in the mirror of the decomposition of Chuvash ancestral ties in the 18th – first half of the 19th century (on the

example of the Baygilda rural community). *Aktualnye voprosy istorii i kul'tury chuvashskogo naroda* = Relevant Issues of the History and Culture of the Chuvash People: collection of articles. Iss. 5. Cheboksary, Chuvash State Institute of Humanities, 2021. Pp. 33-56. (In Russ.)

10. Fuchs A. Notes on the Chuvash and Cheremis of the Kazan Province. Kazan, Kazan University, 1840. 329 p. (In Russ.)
11. Anorov P. A. Customs and beliefs of the Chuvash. *Syn Otechestva* = Son of the Fatherland. Vol. 3. St. Petersburg, 1838. Pp. 195-204. (In Russ.)
12. Mikhailov S. M. Collected works. Cheboksary, Chuvash Book Publishing House, 2004. 510 p. (In Russ.)
13. Sboev V. A. Chuvash people in everyday, historical and religious relations: Their origin, language, rituals, beliefs, traditions, etc. Moscow, S. Orlova's Publishing House, 1865. 188 p. (In Russ.)
14. Ashmarin V. I., Shkapsky E. S. The Chuvash wedding. *Etnograficheskoe obozrenie* = Ethnographic Review. 1890; 5-2:157-168. (In Russ.)
15. Paasonen H. Customs and folk poetry of the Chuvash people. Helsinki, Finno-Ugric Society, 1949. VI, 381 p. (In German)
16. Leichtfeld N. Maslenitsa and wedding rituals among the Chuvash. *Vokrug sveta* = Around the World. 1903; 6:87-90. (In Russ.)
17. Prokopiev K. Marriage among the Chuvash. Kazan, Imperial University, 1903. 63 p. (In Russ.)
18. Mesarosh D. Monuments of the old Chuvash faith. Cheboksary, Chuvash State Humanities Institute, 2000. 360 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Волкович Н. С. – ведущий специалист по закупкам юридического отдела, канд. ист. наук.

Information about the author:

Volkovich N. S. – leading procurement specialist of the Legal Department, Ph.D. (History).

Статья поступила в редакцию 12.01.2026; одобрена после рецензирования 19.01.2026; принята к публикации 20.01.2026.

The article was submitted 12.01.2026; approved after reviewing 19.01.2026; accepted for publication 20.01.2026.

ИСТОРИЯ

Научная статья

УДК: 94(470)

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_113

Развитие общественно-политической деятельности молодежи России в период 2000–2020 гг.

Дарья Евгеньевна Захарова

Владивостокский государственный университет, Владивосток, Россия, zakharova.d@vvsu.ru,
<http://orcid.org/0009-0007-3468-6302>

Аннотация. Статья посвящена анализу развития общественно-политической деятельности молодежи XXI в. В работе ставилась цель изучить характерные черты активности молодежи в выбранный хронологический период в контексте меняющейся государственной молодежной политики. В ходе исследования стало возможным формулирование авторской периодизации развития активности молодежи на основе обобщения характеристик и особенностей ее вовлечения в общественно-политическую деятельность. Первый этап был отмечен ростом неформальных движений и острыми проблемами в молодежной среде. Для второго этапа типично формирование основных направлений деятельности и обозначение ориентиров развития. На третьем этапе усилились попытки обозначить формы, механизмы, систему регулирования общественно-политической деятельности. Благодаря системному анализу, исследуемый вопрос удалось рассмотреть в контексте развития молодежной политики государства. Результаты исследования позволили выявить актуальные направления деятельности молодежи. Автор приходит к выводу, что изменение условий для самореализации молодежи запустило процесс трансформации общественного восприятия: молодежь перестала быть социально-поддерживаемой категорией граждан и стала инновационным и кадровым потенциалом страны. В итоге деятельность молодежи трансформировалась в общественно-полезную активность, благодаря чему молодежь вносит свой вклад в общественно-политическую сферу.

Ключевые слова: молодежь, общественно-политическая деятельность, молодежная активность, государственная молодежная политика России

Для цитирования: Захарова Д. Е. Развитие общественно-политической деятельности молодежи России в период 2000–2020 гг. // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 2 (66). С. 113–119. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_113.

HISTORY

Original article

The development of youth socio-political action in Russia in the period of 2000-2020

Darya E. Zakharova

Vladivostok State University, Vladivostok, Russia, zakharova.d@vvsu.ru, <http://orcid.org/0009-0007-3468-6302>

Abstract. The article is devoted to the analysis of the development of youth socio-political action in the 21st century. The aim of the work was to study the characteristic features of youth action in the selected chronological period in the context of the changing state youth policy. During the research, it became possible to formulate the author's periodization of the development of youth action based on a generalization of the characteristics and features of their involvement in socio-political activities. The first stage was marked by the growth of informal movements and urgent problems among young people. The second stage was characterized by the formation of the main areas of youth activity and the determination of development guidelines. At the third stage, the identification of forms, mechanisms and a regulatory system of youth socio-political action was strengthened. Due to the systematic analysis, the study problem was considered in the context of youth state policy development. The results of the study made it possible to identify relevant areas of youth action. The author comes to the conclusion, that the changed conditions for the self-realization of youth have started the process of transformation of public perception: youth stopped being socially supported category of citizens and has become an innovative and human resources potential of the country. As a result, youth action has been transformed into socially useful activity, so young people contribute to the socio-political sphere.

Keywords: youth, socio-political action, youth activity, state youth policy of Russia

Введение

В XXI в. повышенное внимание исследователей различных отраслей науки приковывает молодежь.

Динамика развития общественной жизни ставит задачу ускоренной адаптации к изменяющимся условиям, а приоритетом государства становится успешная самореализация молодежи. Важную позицию занимает ее вовлечение в разнообразные сферы жизни общества, применение инновационного мышления и креативных способностей.

Обзор литературы

Среди актуальных научно-исследовательских вопросов – взаимодействие молодежи и общественно-политических организаций, проблемы развития молодежных объединений и движений. Так, на динамичное развитие политических и общественных групп указывает в своей работе Б. Г. Златанов, обосновав эту тенденцию реактированием на растущее число молодых людей, заинтересованных во влиянии на политическую систему и общество [1, с. 15]. Социологическое исследование, проведенное Т. Н. Яковлевой и Ю. Г. Мироновой, подтверждает, что молодежь испытывает потребность участия в социально значимой деятельности, а представители молодежных общественных объединений выделяются своей общественной активностью и социальным оптимизмом [2, с. 163]. Этот вывод поддерживают Е. Л. Руднева и Е. С. Глухова, которые утверждают, что значительная часть участников молодежных организаций проявляют высокий или средний уровень социальной активности [3, с. 210]. Другие авторы (М. Р. Захохова, М. Н. Ханова, Н. А. Чемаев, Ф. З. Шогенова, М. Ю. Локова) отмечают противоречивость явлений в историческом периоде XXI в.: с одной стороны – рост конкуренции за доступ к различным ресурсам между общественными организациями, с другой – попытки их сотрудничества между собой [4, с. 13].

Многочисленные работы, раскрывающие особенности политической активности российской молодежи, принадлежат А. В. Селезневой. Автор убеждена, что отделить формы политической активности от иных видов социальной активности и гражданского участия невозможно, так как участие молодежи в неполитической деятельности одновременно способствует повышению ее политической активности [5, с. 193–194]. Интересными являются выводы автора о значительном потенциале активизации политического участия молодого поколения, зависящем от его восприятия как равноправного партнера в решении государственных задач [5, с. 203]. Тему политического участия молодежи в своих работах рассматривают также В. В. Мархинин, Н. В. Ушакова [6], Я. В. Дидковская, Д. В. Трынов, С. Д. Масоров [7].

Остается также актуальным для исследования вопрос реализации государственной молодежной политики, который в своих работах представляют С. В. Алексеев [8], М. С. Комарова [9], И. М. Ильинский [10], В. А. Луков [11], И. В. Мирошниченко, Л. А. Шпиро, К. А. Федоренко [12]. Следует согласить-

ся с выводами философа и историка И. М. Ильинского, что сознательная и целенаправленная молодежная политика – это способ регулирования межпоколенческих отношений и управления преемственностью поколений, что в свою очередь способствует развитию общества [13, с. 579].

В то же время недостаточно изучена проблема общественно-политической деятельности молодежи России как в составе молодежных объединений и движений, так и вне их, с выявлением ее особенностей, характеристик и классификации. В работе ставится цель – выявить характерные черты и особенности развития общественно-политической деятельности молодежи России в период 2000–2020 гг.

В качестве временного диапазона исследования нами выбран период с 2000 по 2020 г. Нижняя граница определяет рубеж становления государственной политики XXI в., верхняя характеризуется ключевым событием – принятием в 2020 г. федерального закона о молодежной политике.

Материалы и методы

В процессе исследования был использован метод системного анализа, который позволил рассмотреть общественно-политическую деятельность молодежи в контексте исторических изменений и основных событий в области молодежной политики. Сравнительный и описательный методы способствовали выявлению особенностей каждого этапа развития общественно-политической деятельности молодежи. С помощью критического анализа были сформулированы характеристики периодов.

Результаты исследования

Для настоящего исследования используется определение общественно-политической деятельности как целенаправленного субъект-объектного взаимодействия индивида с окружающим миром, осуществляемое на добровольной и безвозмездной основе в политической сфере и направленное на достижение конкретного результата в решении социальных проблем и оказания влияния на принятие государственных решений [14, с. 88]. Системный анализ преобразований общественно-политической деятельности молодежи позволяет предложить периодизацию ее развития:

1. Первый этап отмечен мало структурированным, точечным характером формирования общественно-политической деятельности. Нижняя граница, начало 2000 г., характеризуется переходным периодом на рубеже веков, сменой устоев российского общества, вызванного построением новой системы. Верхняя граница условно ограничена 2009 г. – это период, когда наблюдается тенденция к закреплению повестки молодежи как самостоятельного направления.

Молодежь в начале XXI в. рассматривалась как уязвимое социальное звено. Продолжающееся социальное расслоение приводило к сложностям в получении образования, достойной работы, медицинских, социально-бытовых и других услуг, нарас-

тали негативные тенденции в молодежной среде, ухудшалось состояние здоровья молодежи, усиливалось недоверие к институтам власти, сохранялся высокий уровень преступности¹. В программе «Молодежь России», принятой в 2000 г., был сделан акцент на создание всесторонних условий для личностной самореализации молодых людей как активных участников преобразований современного российского общества.

В общественной сфере наблюдалась тенденция к увеличению численности движения студенческих отрядов: 2001 г. – 24 179 чел. в составе 745 разнопрофильных отрядов, 2003 г. – 109 967 чел. в составе 2 577 разнопрофильных отрядов². Увеличилось количество детей и молодежи, являющихся членами детских и молодежных общественных объединений (в региональном срезе за указанный период 2001–2003 гг. в среднем на 4,2 %) ³. Однако в политической сфере фиксировалось низкое представительство молодых граждан в органах законодательной и исполнительной власти. Развитие молодежного парламентаризма было одним из способов влияния на эту проблему. Была намечена работа по сотрудничеству молодежи с органами государственной власти и местного самоуправления, созданию молодежных парламентов, которые способствовали проявлению активной гражданской позиции и формированию кадрового потенциала⁴.

В 2005 г. Президентом был узаконен День российского студента – 25 января⁵. В следующем году была принята Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации, которая подтвердила проблемы молодежи в общественно-политической сфере: менее половины молодых россиян участвовало в выборах федерального уровня, лишь 33 % молодых граждан в возрасте до 35 лет интересовалось политикой и только 2,7 % молодых людей принимали участие в деятельности общественных организаций⁶.

Одно из нововведений этого периода – проведение молодежных форумов. Первым мероприятием такого формата в 2001 г. был Гражданский

форум в Москве, который сыграл роль катализатора стратегического мышления молодежи⁷. Затем форум «Селигер» закрепил основы нового формата взаимодействия с молодежью. Изначально он проходил для активистов движения «Наши» (с 2005 по 2009 г.), затем стал открытым вне зависимости от принадлежности к какому-либо движению или объединению [15, с. 153]. В ноябре 2005 г. состоялся Всероссийский молодежный форум «Молодежь меняет мир», участие в котором приняли 400 делегатов молодежных общественных объединений из 76 регионов России⁸. На форуме лидеры молодежи участвовали в процессе формирования Стратегии молодежной политики.

Объявление 2009 г. Годом молодежи было способом развития творческого, научного и профессионального потенциала молодежи, ее активного привлечения к проведению социально-экономических преобразований в стране, воспитания чувства патриотизма и гражданской ответственности⁹. Мероприятия года молодежи объединили различные направления (предпринимательство, туризм, физическую культуру, добровольчество) и выделили работу по поддержке лидеров среди молодежи¹⁰. Тематика года позволила окончательно рассматривать молодежную политику как самостоятельное направление и обозначила партнерство молодежи и государства¹¹. Например, в июле 2009 г. было проведено заседание государственного совета «О молодежной политике в Российской Федерации», на котором участники форума «Селигер» представили инновационные проекты в сферах информационных технологий, инноваций и экологии¹².

Наряду с приведенными примерами развития общественно-политической деятельности молодежи и создания условий для реализации, сохранялась необходимость принятия федерального закона

⁷ Молодежь России 2000–2025: развитие человеческого капитала (на правах рукописи). 187 с. 2013. URL: <https://youthrussia.ru/wp-content/uploads/2019/04/Молодежь-России-2000-2025.pdf> (дата обращения: 17.12.2025).

⁸ Министерство образования и науки впервые обсуждает молодежную политику вместе с молодежью // Официальный портал органов власти Чувашской Республики. URL: <https://obrazov.cap.ru/news/2005/11/23/16-16-ministerstvo-obrazovaniya-i-nauki-vpervie-obs> (дата обращения: 12.12.2025).

⁹ Указ Президента Российской Федерации от 18.09.2008 № 1383 «О проведении в Российской Федерации Года молодежи» // Администрация Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/28064> (дата обращения: 22.12.2025).

¹⁰ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.12.2008 г. № 1955-р «Об утверждении состава организационного комитета и плана основных мероприятий по подготовке и проведению в Российской Федерации Года молодежи в 2009 году». URL: <https://docs.cntd.ru/document/902136857> (дата обращения: 22.12.2025).

¹¹ Жидких В. 2009 год – год молодежи: до и после. Интервью Председателя Комиссии Совета Федерации по делам молодежи и туризму от 29.12.2009 // Совет Федерации Федерального Собрания Российской Федерации. URL: <http://council.gov.ru/events/smi/announcements/12717/> (дата обращения: 17.12.2025).

¹² Задемидькова М. П. Доклад московского координатора проектов Года Молодежи. Стенографический отчет о заседании Государственного Совета «О молодежной политике в Российской Федерации» // Администрация Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/4834> (дата обращения: 23.12.2025).

¹ Постановление Правительства Российской Федерации от 27.12.2000 № 1015 О федеральной целевой программе «Молодежь России (2001–2005 года)». URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&link_id=6&nd=102069023 (дата обращения: 17.12.2025).

² Апатенко С. Н. Федеральная целевая программа «Молодежь России» как механизм реализации государственной молодежной политики // Аналитический вестник № 31 (251). Федеральная целевая программа «Молодежь России (2001–2005 годы)»: эффективность и перспективы. 2004. 65 с. URL: http://council.gov.ru/activity/analytics/analytical_bulletins/25512/ (дата обращения: 17.12.2025).

³ Там же. С. 17–18.

⁴ Инструктивное письмо Министерства образования Российской Федерации от 24.04.2003 № 2 «О развитии молодежного парламентаризма в субъектах Российской Федерации». URL: <https://docs.cntd.ru/document/901867048> (дата обращения: 19.12.2025).

⁵ Указ Президента Российской Федерации от 25.01.2005 № 76 «О Дне российского студенчества» / Администрация Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/21975> (дата обращения: 19.12.2025).

⁶ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 18.12.2006 № 1760-р «Об утверждении Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации» // Электронный Фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902020299> (дата обращения: 19.12.2025).

о молодежной политике, фиксации статуса студенческих объединений, профилактики алкоголизма и наркомании в молодежной среде, подготовки кадрового резерва. На первом этапе классификации формы вовлечения молодежи в общественно-политическую деятельность имели локальный, малоструктурированный характер. Политика в отношении молодежи сохраняла социально-защитный характер. Решение проблемных вопросов, недостаточное финансирование целевых программ, структурная нестабильность и выстраивание законодательной базы оттягивало внимание, не позволив в полной мере раскрыть потенциал активности молодежи.

2. *Второй этап – формулирование приоритетных направлений и ориентиров молодежной общественно-политической деятельности.* Условно временной период можно обозначить с 2010 по 2015 г. Происходила трансформация восприятия активности молодежи и ее инновационных способностей. В этот период от молодежи ожидали самореализации в социально-экономической и общественно-политической сферах, проявления социальной активности¹³.

Особенностью этого этапа было методическое сопровождение, разработка рекомендаций и инструкций для регионов по унификации общественно-политической деятельности молодежи. Были утверждены методические рекомендации по организации и проведению молодежных форумов¹⁴, внедрено понятие «форумная кампания». Появились новые молодежные форумы (Таврида, Территория смыслов)¹⁵, которые трансформировались в центры притяжения для молодого актива, обмена опытом, дискуссий, поиска решения проблем. Активизировалась деятельность молодежных правительств, которые выполняли роль по включению молодых в процессы принятия политических решений. Их представители формулировали предложения по решению вопросов в области ЖКХ, спорта, культуры и т. д. Для оценки их деятельности был запущен всероссийский рейтинг¹⁶, в котором оценивалась проектно-программная деятельность, кадровая работа, организация деятельности на муниципальном уровне и т. д. Лидеры молодежных правительств инициировали и реализовывали собственные про-

екты¹⁷. Запустился процесс создания и регламентации деятельности молодежных организаций и движений. По инициативе Президента России в 2015 г. были созданы детско-юношеские организации «Российское движение школьников»¹⁸ и движение «Юнармия»¹⁹. В том же году вышел Указ Президента о дне студенческих отрядов²⁰. В честь 70-летия Победы в Великой Отечественной войне был создан Всероссийский волонтерский корпус, который в дальнейшем преобразовался во Всероссийское общественное движение «Волонтеры Победы»²¹. В трудовой и общественной сферах усиливалась положительная динамика: если в 2005 г. (в рамках первого этапа представленной классификации) в составе 4,5 тыс. студенческих отрядов работало более 160 тыс. студентов²², то в 2015 г. (на втором этапе классификации) молодежное движение насчитывало более 242 тыс. человек²³.

Особенностью второго этапа развития общественно-политической деятельности молодежи было превалирование проектного подхода к пониманию активной деятельности молодых, но нормативно-правовая и методическая деятельность были направлены в сторону формирования системности. Характер общественно-политической деятельности был гражданско-ориентированным, главными тенденциями стали всесторонняя самореализация молодых и массовость. Обороты набирало политическое направление деятельности молодежи, трудовая, добровольческая, патриотическая активность.

3. *Третий этап – закрепление основных форм общественно-политической деятельности молодежи, формирование системности.* Данный этап продолжился до 2020 г. и завершился принятием федерального закона о молодежной политике.

Стремительно растущая и всесторонняя деятельность молодежи – главная характеристика этого периода. Такая активность оказала положительное влияние на различные сферы общественной жизни, но в то же время усложнила аккумуляцию статистических сведений. Деятельность молодежи была

¹³ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.11.2014 № 2403-р «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» // Российская газета. 08.12.2014. URL: <https://rg.ru/2014/12/08/molodej-site-dok.html> (дата обращения: 18.12.2025).

¹⁴ Приказ Федерального агентства по делам молодежи от 22.02.2017 г. № 52 «Об утверждении методических рекомендаций по организации и проведению молодежных форумов в рамках Всероссийской молодежной формной кампании в 2017 году» // Информационно-правовой портал Гарант.ру URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71545386/> (дата обращения: 17.12.2025).

¹⁵ В «Росмолодежи» прокомментировали отмену «Селигера» // Интерфакс. URL: <https://www.interfax.ru/russia/431112> (дата обращения: 19.12.2025).

¹⁶ Рейтинг субъектов // Ассоциация молодежных правительств Российской Федерации. URL: <https://molprav.ru/rating#2015> (дата обращения: 27.11.2025).

¹⁷ Ассоциация молодежных правительств Российской Федерации. Проекты. URL: <https://www.molprav.ru/projects> (дата обращения: 27.11.2025).

¹⁸ Указ Президента Российской Федерации от 29.10.2015 № 536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» // Администрация Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/40137> (дата обращения: 18.12.2025).

¹⁹ Всероссийское детско-юношеское военно-патриотическое общественное движение «Юнармия». URL: <https://yunarmy.ru/history> (дата обращения: 18.12.2025).

²⁰ Указ Президента Российской Федерации от 21.02.2015 № 86 «О дне российских студенческих отрядов» // Администрация Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/39437> (дата обращения: 18.12.2025).

²¹ Всероссийское общественное движение «Волонтеры Победы». URL: <https://xn--90abhd2amfbbjkk2jf6f.xn--p1ai/about> (дата обращения: 18.12.2025).

²² Стратегия развития движения студенческих отрядов в Российской Федерации на период до 2020 года. URL: <https://трудкрут.рф/theme/documents/Стратегия%20PCO%20до%202020%20года%20утвержденная%20от%2014.12.2013.pdf> (дата обращения: 14.12.2025).

²³ Более 200 тыс. человек работали в 2015 году в составе студотрядов // РИА Новости. URL: <https://ria.ru/20160217/1376230795.html> (дата обращения: 11.12.2025).

разрознена по уровням, направлениям, характеру. Одним из нововведений для решения возникшей проблемы был запуск в 2017 г. автоматизированной информационной системы «Молодежь России», регистрация в которой была обязательным условием участия молодежи в региональных и федеральных форумах, фестивалях и конкурсах²⁴. Согласно данным АИС «Молодежь России», в 2018 г. было зарегистрировано 9 952 мероприятия, в 2019 г. – 14 951, в 2020 г. – 12 962²⁵. Еще одним шагом к систематизации деятельности молодежи было внесение изменений в законодательство о добровольчестве в 2018 г.²⁶ Формулирование понятия добровольной, волонтерской деятельности способствовало унификации социальной активности, закрепились тематические направления, заработала платформа добрых дел²⁷. Волонтерская деятельность имела социально-ориентированный характер и демонстрировала особую популярность, количество участников движения за 5 лет выросло в 1000 (табл. 1).

Таблица 1
Динамика активности в добровольческой сфере в 2016–2020 гг.²⁸

Показатели / Год	2016	2017	2018	2019	2020
Добровольчество (число волонтеров)	777	44 072	480 735	715 255	911 192
Количество проектов	–	–	14 655	12 280	17 542

Популярными направлениями волонтерской деятельности по итогам 2019–2020 гг. были экологическое, помощь животным и благоустройство²⁹. Средний возраст волонтера фиксировался на уровне 30 лет, в 2016 г. доля волонтеров в возрасте 18–34 лет составила 81 %, в 2020 г. – 58 %³⁰, что подчеркивало особую роль молодежи в этой форме общественной деятельности. Проектная деятель-

ность добровольцев официально регистрировалась с 2018 г. Наибольшее количество проектов в том году было реализовано по направлениям «Дети и молодежь» (3174), «Другое» (2576), «Ветераны и историческая память» (1774)³¹.

Аккумулятивным фактором в формировании общественно-политической деятельности молодежи на третьем этапе было принятие в 2020 г. закона о молодежной политике, который регламентировал поддержку молодежи в самореализации, добровольческой активности, участии в общественных объединениях³². В том же году молодежную политику закрепили в Конституции Российской Федерации. Внести поправку в статью 72 пункт «е» и добавить государственную молодежную политику предложил представитель молодежи, председатель Национального совета молодежных и детских объединений России [16, с. 15].

Обсуждение и заключение

Подводя итоги исследования, укажем на главные изменения в ходе развития общественно-политической деятельности молодежи.

В начале XXI в. молодежь рассматривалась как социальная группа, нуждающаяся в поддержке. Приоритетным было решение острых проблем. После акцентирования внимания на сфере молодежной политики и смены восприятия молодежи началось усиленное формирование условий для ее самореализации. Благодаря развитию форм и направлений общественно-политической деятельности активность молодежи в середине изучаемого исторического периода стала демонстрировать положительную динамику. Молодежь не только участвовала в предлагаемых механизмах, но и сама инициировала проекты и изменения, обсуждала общественно важные и политические решения. Важным фактором развития ее деятельности стала комплексная модернизация российского общества в сторону демократических преобразований, открытость этой возрастной категории, склад ума, неравнодушность, способность предлагать инновационные решения. В настоящее время молодежь заняла уверенную позицию партнера государства в общественно-политической деятельности.

Список источников

1. Златанов Б. Г. Молодежь и общественные организации: диалог и взаимодействие // Youth world politic. 2020. № 1. С. 15–22.
2. Яковлева Т. Н., Миронова Ю. Г. Молодежные общественные объединения в современной России: анализ социологических исследований // Каспийский регион: политика, экономика, культура. Астрахань, 2013. С. 156–165.
3. Руднева Е. Л., Глухова Е. С. Применение современных социальных технологий в деятельности молодежных общественно-политических организаций, направленных на развитие социальной активности молодежи // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 378. С. 209–212.

³¹ Там же.

³² Федеральный закон от 30.12.2020 № 489 «О молодежной политике в Российской Федерации» // Российская газета. URL: <https://rg.ru/2021/01/11/molodez-dok.html> (дата обращения: 23.12.2025).

²⁴ АИС «Молодежь России». Новость от 14.02.2019 // Агентство по труду и занятости населения Сахалинской области. URL: <https://tzn.sakhalin.gov.ru/about/press/news/1853/> (дата обращения: 14.12.2025).

²⁵ Анализ реализации государственной молодежной политики в субъектах Российской Федерации в 2018–2020 годах, в том числе в части реализации жилищных программ для молодых семей. Отчет о результатах экспертно-аналитического мероприятия. Утвержден Коллегией Счетной палаты Российской Федерации 16.11.2021. 68 с. <https://ach.gov.ru/upload/iblock/f8e/5t08gnvs34ge39ulpi2npyhue9bi2y85.pdf> (дата обращения: 14.12.2025).

²⁶ Федеральный закон от 05.02.2018 № 15-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства)» URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&prevDoc=102037027&backlink=1&nd=102460002> (дата обращения: 20.12.2025).

²⁷ На платформе для волонтеров «Добро.РФ» зарегистрировалось 5 млн. пользователей. Новость от 18.07.2023 // Агентство социальной информации. URL: <https://asi.org.ru/news/2023/07/18/na-rossijskoj-platforme-dobro-rf-zaregistrovalos-5-mln-polzovatelej/> (дата обращения: 20.12.2025).

²⁸ Составлено автором на основе: Аналитика. Добро.рф. URL: <https://dobro.ru/analytics> (дата обращения: 22.12.2025).

²⁹ Исследование потенциала развития добровольчества в Российской Федерации. Сводный аналитический отчет. 2020. 64 с. URL: <https://edu.dobro.ru/materials/svodnyu-analiticheskiy-otchet-o-razvitiidobrovolchestva-v-RF-FOM-2020/> (дата обращения: 22.12.2025).

³⁰ Аналитика. Добро.рф. URL: <https://dobro.ru/analytics> (дата обращения: 22.12.2025).

4. Захохова М. Р., Ханова М. Н., Чемаев Н. А., Шогенова Ф. З., Локова М. Ю. Проблемы и противоречия развития современных молодежных объединений в регионе // *Успехи современной науки*. 2017. Т. 7, № 1. С. 9–14.

5. Селезнева А. В., Зиненко В. Е. Политическая активность российской молодежи: современные тенденции развития // *Вестник Московского государственного областного университета*. 2020. № 2. С. 192–208. DOI 10.18384/2224-0209-2020-2-1012.

6. Мархинин В. В., Ушакова Н. В. Молодежный парламентаризм в современной России: тенденции и перспективы развития в регионах // *Власть*. 2019. Т. 27, № 4. С. 40–45.

7. Дидковская Я. В., Трынов Д. В., Масоров С. Д. Проблема конструктивности политического участия молодежи в современных российских условиях // *Вопросы управления*. 2022. № 6. С. 22–34.

8. Алексеев С. В. Реализация государственной молодежной политики в России на постсоветском пространстве // *Politbok*. 2014. № 2. С. 101–112.

9. Комарова М. С. Молодежь как объект государственной политики: специфика формирования общественно-политического потенциала // *Среднерусский вестник общественных наук*. 2015. Т. 10, № 6. С. 147–151.

10. Ильинский И. М. Собрание сочинений : в 5 т. Т. 2 : Молодежь. Молодежная политика. Молодежная организация / послесл. В. А. Лукова. М. : Терра, 2016. 672 с.

11. Луков В. А. Молодежная политика: концепция И. М. Ильинского. К 80-летию И. М. Ильинского // *Знание. Понимание. Умение*. 2016. № 2. С. 13–24.

12. Мирошниченко И. В., Шпиро Л. А., Федоренко К. А. Проектный подход в государственной молодежной политике РФ: институциональные практики и потенциал развития // *Южно-российский журнал социальных наук*. 2022. Т. 23, № 1. С. 26–47.

13. Ильинский И. М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория. М. : Голос. 2001. 696 с.

14. Сушко В. А. Общественно-политическая деятельность молодежи России. Теоретический подход и эмпирический анализ // *Обозреватель*. 2018. № 4. С. 87–99.

15. Ильичева А. В. Обзор всероссийской молодежной форумной кампании: история развития и становления // *Социальные и гуманитарные науки: теория и практика*. 2021. № 7. С. 151–159.

16. Кочетков А. В., Новикова Т. В., Попова О. В., Соколова Д. А. 30 лет государственной молодежной политике Российской Федерации / МИРЭА – Российский технологический университет. М., 2022. 340 с.

References

1. Zlatanov B. G. Youth and public organizations: dialogue and interaction. *Youth World Politic*. 2020; 1:15-22. (In Russ.)

2. Yakovleva T. N., Mironova Yu. G. Youth public associations in modern Russia: analysis of sociologi-

cal research. *Kaspiyskiy region: politika, ekonomika, kul'tura* = The Caspian Region: Politics, Economics, Culture. Astrakhan, 2013. Pp. 156-165. (In Russ.)

3. Rudneva E. L., Glukhova E. S. The use of modern social technologies in the activities of youth socio-political organizations aimed at developing the social activity of youth. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Tomsk State University. 2014; 378:209-212. (In Russ.)

4. Zakhokhova M. R., Khanova M. N., Chemaev N. A., Shogenova F. Z., Lokova M. Yu. Problems and contradictions of the development of modern youth associations in the region. *Uspekhi sovremennoy nauky* = The Successes of Modern Science. 2017; 7(1):9-14. (In Russ.)

5. Selezneva A. V., Zinenko V. E. Political activity of Russian youth: modern development trends. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta* = Bulletin of the Moscow State Regional University. 2020; 2:192-208. DOI 10.18384/2224-0209-2020-2-1012.

6. Markhinin V. V., Ushakova N. V. Youth parliamentarism in modern Russia: trends and prospects of development in the regions. *Vlast'* = Power. 2019; 27(4):40-45. (In Russ.)

7. Didkovskaya Ya. V., Trynov D. V., Masorov S. D. The problem of constructive political participation of youth in modern Russian conditions. *Voprosy upravleniya* = Management Issues. 2022; 6:22-34. (In Russ.)

8. Alekseev S. V. Realization of the state youth policy in Russia in the post-Soviet space. *Politbok*. 2014; 2:101-112. (In Russ.)

9. Komarova M. S. Youth as an object of state policy: the specifics of socio-political potential formation. *Srednerusskiy vestnik obshchestvennykh nauk* = Central Russian Bulletin of Social Sciences. 2015; 10(6):147-151. (In Russ.)

10. Ilyinsky I. M. Collected works: in 5 vols. Vol. 2: Youth. Youth policy. Youth organization / afterword by V. A. Lukov. Moscow, Terra, 2016. 672 p. (In Russ.)

11. Lukov V. A. Youth policy: the concept of I. M. Ilyinsky. For the 80th anniversary of I. M. Ilyinsky. *Znanie. Ponimanie. Umenie* = Knowledge. Understanding. Skill. 2016; 2:13-24. (In Russ.)

12. Miroshnichenko I. V., Shpiro L. A., Fedorenko K. A. The project approach in the state youth policy of the Russian Federation: institutional practices and development potential. *Yuzhno-rossiyskiy zhurnal social'nykh nauk* = South Russian Journal of Social Sciences. 2022; 23(1):26-47. (In Russ.)

13. Ilyinsky I. M. Youth and youth policy. *Filosofiya. Istoriya. Teoriya* = Philosophy. History. Theory. Moscow, Golos. 2001. 696 p. (In Russ.)

14. Sushko V. A. Socio-political activity of the youth of Russia. Theoretical approach and empirical analysis. *Obozrevatel'* = Observer. 2018; 4:87-99. (In Russ.)

15. Ilyicheva A. V. Review of the All-Russian youth forum campaign: history of development and formation. *Social'nye i gumanitarnye nauki: teoriya i praktika* = Social Sciences and Humanities: Theory and Practice. 2021; 7:151-159. (In Russ.)

16. Kochetkov A. V., Novikova T. V., Popova O. V., Sokolova D. A. 30 years of the state youth policy of the Russian Federation / MIREA – Russian Technological University, Moscow, 2022. 340 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Захарова Д. Е. – ассистент кафедры конституционного и административного права.

Information about the author:

Zakharova D. E. – Assistant of the Department of Constitutional and Administrative Law.

Статья поступила в редакцию 12.01.2026; одобрена после рецензирования 19.01.2026; принята к публикации 20.01.2026.

The article was submitted 12.01.2026; approved after reviewing 19.01.2026; accepted for publication 20.01.2026.

ИСТОРИЯ

Научная статья
УДК 94(470+55)(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_120

Роль армянского купечества в русско-иранских торговых отношениях XIX – начала XX в.

Александр Валентинович Мартыненко^{1*}, Елена Захарьевна Грачева²

^{1,2}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева

¹arkanaddin@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-4701-6398>

²p629@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-2758-8065>

Аннотация. Статья представляет собой анализ роли армянского купечества в развитии экономических связей между Россией и Ираном, в основном в его исторической форме – Каджарской Персии. Прослеживаются организационные особенности русско-иранской торговли XIX – начала XX в. Данная тема раскрывается авторами статьи в дискурсе участия армянского купечества в данном процессе. Поднимается тема влияния на русско-персидскую торговлю геополитических реалий рассматриваемого периода. Речь идет о Большой Игре – остром соперничестве между Российской империей и Великобританией за сферы влияния на Среднем Востоке, в том числе в государстве Каджаров. Обращается внимание на то, что армянское участие и посредничество в данных торговых операциях развивалось на фоне неуклонного роста русского влияния в Иране XIX столетия.

Ключевые слова: Российская империя, Каджарская Персия, русско-иранская торговля, армянское купечество

Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Россия и Каджарский Иран: взаимодействие империй в торгово-экономической и конфессиональной сферах».

Для цитирования: Мартыненко А. В., Грачева Е. З. Роль армянского купечества в русско-иранских торговых отношениях XIX – начала XX в. // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 2 (66). С. 120–124. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_120.

HISTORY

Original article

The role of Armenian merchants in Russian-Iranian trade relations in the 19th – early 20th century

Alexander V. Martynenko^{1*}, Elena Z. Gracheva²

^{1,2}Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

¹arkanaddin@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-4701-6398>

<https://orcid.org/0000-0001-8046-9762>

²p629@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-2758-8065>

Abstract. The article presents an analysis of the role of the Armenian merchants in the development of economic relations between Russia and Iran, mainly in its historical form of Qajar Persia. The organizational features of Russian-Iranian trade in the 19th – early 20th centuries are traced. The topic is revealed by the authors of the article in the discourse of the participation of the Armenian merchants in this process. The issue of the influence of the geopolitical realities of the period under consideration on Russian-Persian trade is raised. What is meant is the Great Game – an intense rivalry between the Russian Empire and Great Britain for spheres of influence in the Middle East, including the Qajar state. Attention is drawn to the fact that Armenian participation and mediation in these trade operations developed against the backdrop of a steady increase in Russian influence in Iran in the 19th century.

Keywords: Russian Empire, Qajar Persia, Russian-Iranian trade, Armenian merchants

Acknowledgments: the research was carried with the financial support of a grant for research work in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Russia and Qajar Iran: interaction of empires in trade, economic and religious spheres”.

For citation: Martynenko A. V., Gracheva E. Z. The role of Armenian merchants in Russian-Iranian trade relation in the 19th – early 20th century. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(2-66):120-124. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_120.

Введение

В настоящее время межгосударственные отношения Российской Федерации и Исламской Республики Иран характеризуются стратегическим партнерством. Помимо неуклонно растущего экономического сотрудничества, наши страны были военными союзниками в противостоянии терроризму в Сирийской Арабской Республике (с 2015 до декабря 2024 г.). Иран предоставил России военнотехническую помощь в ходе Специальной военной операции, а Россия, в свою очередь, оказала Ирану дипломатическую поддержку во время его вооруженного столкновения с Израилем и США летом 2025 г.

На протяжении нескольких столетий русско-иранские отношения переживали свои взлеты и падения. Сегодня на смену былым конфликтам и историческим обидам пришло время взаимовыгодного сотрудничества, в том числе в экономической сфере. Именно это делает изучение русско-персидских торговых связей в разные исторические периоды и злободневным, и востребованным.

Наряду с Россией и Ираном, третьим и очень важным актором изучаемого нами исторического сюжета выступает армянское купечество. Российская империя, включившая в XIX в. в свой состав Закавказье, взяла под защиту значительную часть армянского населения, на протяжении нескольких предшествующих столетий пережившего ужасы турецких и персидских вторжений. И сегодня около миллиона армян являются нашими соотечественниками, гражданами Российской Федерации, неотъемлемой частью многонациональной российской гражданской нации. К сожалению, межгосударственные отношения России и Армении в настоящее время переживают кризис, не в последнюю очередь по причине прозападного курса политической элиты этой закавказской республики.

Целью исследования является выявление и обоснование важной роли армянского купечества в укреплении торгово-экономических связей Российской империи с ее южным соседом, Каджарской Персией.

Обзор литературы

Крупнейшим в отечественной историографии специалистом по русско-иранской торговле является Нихама Гершонова Куканова. Авторам статьи выпали честь и счастье быть учениками Н. Г. Кукановой, светлой памяти которой мы посвящаем и данную работу. В частности, наше исследование опирается на ее труд «Очерки по истории русско-иранских торговых отношений в XVII – первой половине XIX века (По материалам русских архивов)» [1], а также на работы по политической истории Ирана и Закавказья С. П. Марковой [2], А. Б. Широкограда [3], Мухаммада Резы Годса [4].

Материалы и методы

В качестве источников в статье использованы архивные документы по русско-иранской торгов-

ле XIX в., собранные и опубликованные Н. Г. Кукановой [5], а также отдельные документальные материалы, извлеченные одним из авторов статьи Е. З. Грачевой из Архива внешней политики Российской империи (АВПРИ) и Центрального архива Нижегородской области (ЦАНО).

В методологическом плане статья опирается на цивилизационную методологию, позволяющую акцентировать социокультурные особенности рассматриваемой проблематики.

Результаты исследования

Основными проводниками внешней торговли Ирана в Российском государстве с начала установления стабильного товарного обмена между государствами были армянские купцы, проживавшие как в Закавказье, так и на территории собственно Персии (достаточно напомнить о знаменитой армянской торговой колонии Новая Джульфа, появившейся в Иране в предместье города Исфахана в XVII в. по воле шаха Аббаса Великого из династии Сефевидов). Еще со времен царя Алексея Михайловича армянское купечество получило особый статус, выражавшийся в целом ряде привилегий, таких как право торговать и складировать товары в Астрахани и других городах по русской границе, льготные пошлины, гарантии безопасности, предоставление возможности транзита. Так, согласно статьям Новоторгового устава 1667 г., армянские купцы (наряду с персидскими, бухарскими и индийскими) при выезде из Астрахани, подобно другим зарубежным купцам, обязывались платить удвоенные таможенные пошлины, не могли посещать ярмарки и т. д. Однако практически одновременно с изданием устава был заключен договор с компанией Новой Джульфы, получившей право свободного проезда по территории России в Москву и через приграничные города в Европу. И хотя жалованная грамота Алексея Михайловича была дарована джюльфинцам, т. е. формально относилась к группе частных лиц, она была равносильна межгосударственному торговому соглашению, сделав армян обладателями существенных преференций. В дальнейшем преимущества армянских купцов подтверждались указами Петра I, Екатерины II, Павла I. Более того, им предоставлялись новые льготы. Например, в 1723 г. армянам было «дозволено» селиться в Астрахани на постоянной основе. И, наконец, император Александр I своим указом от 21 декабря 1802 г. окончательно закрепил за ними право «производить торговлю всякого рода как внутри России, так и в пограничных городах» [1, с. 81].

Между тем в конце XVIII в. в Иране в ходе кровавой борьбы к власти пришла династия Каджаров – предпоследняя монархическая династия в истории этой страны (годы правления 1796–1925). Основатель династии, Ага Мухаммед-хан Каджар, подвергшийся в детском возрасте унижительному изуродованию (он был оскоплен), отличался крайней, садистической жестокостью. В самом начале

своего правления он организовал карательный поход персов на Кавказ: «Ага Мухаммед-хан не внушал симпатий ни народам, ни владетелям. Возможность его появления в Закавказье вызывала повсеместный ужас» [2, с. 287]. Несмотря на то, что поход оказался фактически сорван убийством Ага Мухаммеда-хана в ходе заговора, ужас кадjarского вторжения еще более усилил пророссийские настроения на Кавказе, в том числе среди христианского армянского населения.

В самой Российской империи XVIII в. армянский купеческий капитал достиг весьма внушительных размеров. Не ограничиваясь торговлей, армянские купцы занялись промышленной переработкой шелка-сырца. В результате на территории России возник ряд довольно крупных по меркам XVIII в. предприятий. Это созданные усилиями армянских купцов фабрики Шеримана в Москве, братьев Манучаровых, Мануйлова и Хахвердова в Петербурге.

Армянская колонизация Северного Кавказа в значительной мере содействовала его хозяйственному расцвету. Поселенцы-армяне не только внедрили и развили в регионе шелководство, виноградарство, хлопководство и животноводство, не только занесли сюда посевы риса, марены, кунжута, некоторые виды садовых, огородных и бахчевых культур, но они также привезли с собой приобретенные на родине передовые методы агрономического производства, богатый опыт и предприимчивость.

Через город Кизляр из Персии в Россию и в Западную Европу осуществляла свою торговлю и одна из самых известных в то время на Западе и Востоке «Джюльфинская армянская торговая компания», упомянутая выше.

В то же время Кадjarская Персия XIX столетия характеризовалась неуклонно растущим кризисом, социально-экономическим и политическим, внутренней слабостью. Современный иранский историк Мухаммед Реза Годс по данному поводу отмечает следующее: «Система правления при Каджарах отражала раздробленность иранского общества и в то же время способствовала ему. Каджары, малочисленное туркменское племя из района Прикаспия, не обладали в Иране реальной базой власти; они старались легитимизировать свое правление путем “персизации” придворных церемоний и администрации. Каджары удерживали престол, используя друг против друга соперничавшие группировки (племенные, религиозные или расовые)» [4, с. 25].

В то же время первые десятилетия XIX в. были периодом напряженной борьбы, которую Российская империя и государство Каджаров вели за преобладание на Кавказе. В 1801 г. к России окончательно перешла Грузия, а также начались переговоры о переходе в русское подданство Бакинско-Ереванского и Нахичеванского ханств, которые были вассалами Каджаров. В 1804 г. русская армия заняла иранскую крепость Гянджу в Азербайджане. Это стало поводом к первой русско-иранской войне 1804–1813 гг., в которой Каджары потерпели поражение. 24 октября 1813 г. был заключен Гулистанский мир, согласно которому Иран признавал при-

соединение Грузии, Дагестана и Азербайджана к России. Кроме того, Россия получало единоличное право держать военный флот на Каспийском море.

Стремление Каджаров к реваншу привело ко второй русско-иранской войне 1826–1828 гг., которая также завершилась победой России. 22 февраля 1828 г. был заключен Туркманчайский мир, согласно которому граница между Ираном и Россией устанавливалась по реке Аракс. В состав России входила Армения. Иран по-прежнему не имел права держать военный флот на Каспии и, более того, был обязан уплатить России крупную контрибуцию. Мрачным постскриптом данной ситуации стала трагическая гибель А. С. Грибоедова, автора бессмертной комедии «Горе от ума» и посланника в Иране, ставшего жертвой антироссийских настроений и растерзанного чернью вместе со всем составом русского посольства.

Возвращаясь к нашей теме, отметим, что указанные выше события оказали большое влияние на положение армянских и других закавказских торговцев. Часть их стала подданными России и в то же время еще обладала дарованными ранее привилегиями. Само купечество не стремилось «сделаться русским» в полной мере. Например, довольно долго армянские торговцы не вступали в купеческие гильдии и даже активно сопротивлялись «насилственному записыванию», рассматривая это как покушение на свои права.

Закавказские купцы были чрезвычайно мобильны, что подтверждают их коммерческие маршруты. В одном из архивных документов, касающихся положения закавказских жителей в 20-е гг. XIX в., прямо говорится, что «весь торг и все сношения с Персиею... производятся через армян, сколько по их способностям, столько и по их отличной деятельности»¹.

Свидетельствуют об этом и материалы, содержащие данные по русско-иранской торговле на территории России. Так, например, в официальных отчетах о функционировании Нижегородской ярмарки регулярно главными «производителями» этой торговли называются именно «тифлиские, нахичеванские, евпаторийские армяне». О постоянстве, с каким армянские купцы приезжали на Нижегородскую ярмарку, свидетельствовала и ярмарочная инфраструктура. Специально для армян на территории ярмарки были построены «Армянские ряды», «Армянские дворы», в которых складировались товары, размещались жилые комнаты, харчевни и т. д., заложена и отстроена армянская церковь. К концу 50-х гг. XIX в. армяне составляли до 10 % от ярмарочных торговцев².

Значительная часть товаров целенаправленно приобреталась закавказскими купцами для сбыта в Иране. Известный русский путешественник и военный топограф И. Ф. Бларамберг, посетивший страну в 1841 г., писал: «Русские изделия, привозимые грузинами и армянами в Тавриз... отправля-

¹ АВПРИ. Ф. Главный архив П-3. Оп. 34. Д. 4, л. 8.

² ЦАНО. Фонд 489. 1804–1917 гг. Нижегородская ярмарочная контора. Оп. 286. Д. 186.

ются из Нижнего Новгорода, и цена их простирается до 100 тыс. томанов» [6, с. 92]. Правда, довольно часто, руководствуясь своими коммерческими или иными интересами, армянские купцы меняли места жительства и подданство. Например, в конце 20-х – начале 30-х гг. XIX в. по причине войны, эпидемий чумы 1829 г. и холеры 1830 г. многие торговцы переселились из Восточной Армении в Иран. Другие торговцы, наоборот, выезжали из северо-восточных иранских провинций и обосновывались в Астрахани, Баку и других городах империи. Третьи, не меняя места жительства, обращались в русские дипломатические представительства с просьбой принять их в российское подданство, а иногда просто «сказывались русскими». Проверить их было сложно, поскольку многие из торговцев не имели паспорта, удостоверяющего личность, как отмечалось в донесениях русских консулов.

Узкой специализации среди армянских торговцев не существовало. Приобретая мануфактуру, сукна и другие товары в Нижнем Новгороде, Казани и Москве, армянские купцы, прибывая в Тебриз, сами же занимались их распродажей мелкооптовыми партиями и даже в розницу. В их руках находилось большое количество меняльных лавок и контор. Так, русский генеральный консул в Тебризе Д. Ф. Кодионец в донесении в Азиатский департамент Министерства иностранных дел империи от 11(23) марта 1838 г. пишет об этом следующее: «Некоторые карабагские, ширванские и цекинские армяне (то есть подданные России. – А. М., Е. Г.), прибыв в Тавриз с небольшим количеством наличных денег, покупали здесь европейские товары малыми партиями и здесь же продавали их враздробь, от чего получали немалые барыши» [5, с. 94].

Объединения типа гильдий у армянских купцов отсутствовали. Различались они в основном по роду торговли, сотрудничая друг с другом, не кооперируясь при этом в устойчивые организационные структуры. Существовали следующие основные категории торговцев: базазы – крупные купцы, занимавшиеся торговлей тканями европейского и российского производства; аттары – торговцы галантерейными товарами; алафы – торговцы сельскохозяйственной продукцией, поставлявшейся в Иран главным образом из прикаспийских провинций; бахары – бакалейщики. Исходя из номенклатуры товаров, приобретаемых армянами в России, можно достаточно уверенно говорить о прочной связи двух первых категорий (базазов и аттаров) с русско-иранской торговлей.

В Иране из числа торговцев избирался купеческий старшина. Эта должность носила полуофициальный характер. В русской периодике 50-х гг. XIX в. институт старшин характеризуется как «посредствующий орган между консулом и подведомственной ему колонией» и перечисляются следующие обязанности старшины: «знать местопребывание каждого (торговца. – А. М., Е. Г.), помогать каждому советом и делом и доставлять консулу подробные сведения о торговой деятельности колонии». Кроме того, он ведал коммерческой почтой. Старшиной избирался состоятельный купец,

обладавший авторитетом – как у своих товарищей, так и у властей. Так, возглавлявший российскоподданное купечество в Тебризе в 1830-е гг. коллежский регистратор Авак Мелик Меграбов состоял при генеральном консуле «в звании переводчика 14 класса и имел... под своим началом несколько сот человек», владел в Иране деревней, пожалованной ему «с ведома миссии»³.

Обсуждение и заключение

Таким образом, закавказское купечество активно контактировало с российскими дипломатическими ведомствами. К помощи консула прибегали при разрешении торговых конфликтов. Его защитой пользовались, спасаясь от притеснений иранских властей: «Во второй половине XIX в. Россия оставалась ведущим торговым партнером Ирана, но вплоть до 1880-х гг. двусторонний товарообмен осуществлялся в основном через посредство иранских и армянских (выделено нами. – А. М., Е. Г.) купцов-комиссионеров, регулярно приезжавших в российские торгово-промышленные центры и на ярмарки» [7, с. 115–116].

В России армянские купцы искали и находили в большинстве случаев понимание у представителей высших эшелонов власти, постепенно интегрируясь в российское торгово-экономическое сообщество, исторически многонациональное и поликонфессиональное, став неотъемлемой частью того единства в многообразии, которое и сегодня определяет облик Российского государства-цивилизации.

Список источников

1. Куканова Н. Г. Очерки по истории русско-иранских торговых отношений в XVII – первой половине XIX века (По материалам русских архивов). Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1977. 288 с.
2. Маркова С. П. Россия, Закавказье и международные отношения в XVIII веке. Москва : Наука, 1966. 323 с.
3. Широкоград А. Б. Персия – Иран. Империя на Востоке. Москва : Вече, 2010. 384 с.
4. Реза Годс М. Иран в XX веке. Политическая история. Москва : Наука, 1994. 355 с.
5. Русско-иранская торговля. 30–50-е годы XIX века : сборник документов / составитель Н. Г. Куканова. М. : Главная редакция восточной литературы, 1984. 294 с.
6. Бларамберг И. Ф. Статистическое обозрение Персии (составленное полковником И. Ф. Бларамбергом в 1841 г.). СПб., 1853. 362 с.
7. Грачева Е. З., Мартыненко А. В. Каджарский Иран в XIX веке : монография. Саранск, 2015. 153 с.

References

1. Kukanova N. G. Essays on the history of Russian-Iranian trade relations in the 17th – first half of the 19th century (Based on materials from Russian archives). Saransk, Mordovian Book Publishing House, 1977. 288 p. (In Russ.)
2. Markova S. P. Russia, Transcaucasia and international relations in the 18th century. Moscow, Nauka, 1966. 323 p. (In Russ.)
3. Shirokorad A. B. Persia – Iran. Empire in the East. Moscow, Veche, 2010. 384 p. (In Russ.)

³ АВПРИ. Ф. 194. Миссия в Персии. Оп. 528а. Д. 293, Л. 318–319.

4. Reza Gods M. Iran in the XX century. Political history. Moscow, Nauka, 1994. 355 p. (In Russ.)

5. Russian-Iranian trade. 1830-1850s: collection of documents / comp. by N. G. Kukanova. Moscow, Main Editorial Board of Eastern Literature, 1984. 294 p. (In Russ.)

6. Blaramberg I. F. Statistical review of Persia (compiled by Colonel I. F. Blaramberg in 1841). St. Petersburg, 1853. 362 p. (In Russ.)

7. Gracheva E. Z., Martynenko A. V. Qajar Iran in the 19th century: monograph. Saransk, 2015. 153 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Мартыненко А. В. – профессор кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения, д-р ист. наук, проф., Засл. деят. науки РМ, Засл. работ. высш. шк. РМ, Почет. работник сферы обр. РФ.

Грачева Е. З. – доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения, канд. ист. наук, доц.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Martynenko A. V. – Professor of the Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Dr. Sci. (History), Prof., Honored Scientist of the RM, Honored Worker of the Higher School of the RM, Honorary Worker of the Field of Education of the RF.

Gracheva E. Z. – Associate Professor of the Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Ph.D. (History), Doc.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 24.07.2025; одобрена после рецензирования 04.08.2025; принята к публикации 05.08.2025.

The article was submitted 24.07.2025; approved after reviewing 04.08.2025; accepted for publication 05.08.2025.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 81'42

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_125

Копипаста как жанр интернет-фольклора

Дарья Владимировна Александрова

Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева, Астрахань, Россия, altaryia@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-1249-029X>

Аннотация. Статья посвящена исследованию копипасты как одного из жанров современного интернет-фольклора. Актуальность работы обусловлена цифровизацией коммуникации и возникновением новых форм коллективного творчества в онлайн-среде. Цель исследования – описать композиционные и лингвистические особенности копипаст. Эмпирический материал включал 100 текстов, отобранных методом случайной выборки в сообществах в социальных сетях и на специализированных сайтах. В ходе исследования установлено, что копипаста наследует такие свойства фольклорных текстов, как анонимность, вариативность и коллективность, однако функционирует в новых условиях интернет-коммуникации. Выделены два основных типа копипаст: 1) развернутые повествовательные и эссеистические тексты; 2) короткие фрагментарные сообщения, характерные для стриминговых платформ. Лингвистический анализ выявил преобладание в текстах копипаст разговорной лексики, молодежного и интернет-сленга, а также частое использование стилистических приемов – гиперболы, эпитета, сравнения, метафоры и т. д.

Ключевые слова: интернет-фольклор, жанры интернет-фольклора, копипаста, текстовой мем

Для цитирования: Александрова Д. В. Копипаста как жанр интернет-фольклора // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 2 (66). С. 125–129. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_125.

LINGUISTICS

Original article

Copypasta as a genre of Internet folklore

Daria V. Alexandrova

Astrakhan State University named after V. N. Tatischev, Astrakhan, Russia, altaryia@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-1249-029X>

Abstract. The article explores copypasta as a distinct genre of contemporary Internet folklore. Its relevance stems from the digitalization of communication and the emergence of new forms of collective creativity in digital environment. The study aims to examine the compositional and linguistic features of copypasta. The empirical material consists of 100 texts, randomly selected from social media communities and specialized websites. The analysis shows that copypasta retains key characteristics of traditional folklore, such as anonymity, variability and collective authorship, while adapting to the dynamics of online communication. Two main types of copypasta are identified: extended narrative and essayistic texts, and short, fragmentary messages typical of streaming platforms. Linguistic analysis reveals a predominance of colloquial language, teen slang, and Internet slang, along with frequent use of stylistic devices such as hyperbole, epithet, comparison, metaphor, etc.

Keywords: Internet folklore, genres of Internet folklore, copypasta, text meme

For citation: Alexandrova D. V. Copypasta as a genre of Internet folklore. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(2-66):125-129. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_125.

Введение

Фольклор, традиционно обеспечивающий передачу коллективного опыта и поддержание культурной идентичности, в цифровую эпоху мигрирует в интернет и таким образом становится составной частью интернет-дискурса. Согласно Н. А. Ахреновой, интернет-дискурс – это «открытая совокупность текстов разнообразной интегрированной тематики – от бытовой до научной – как форма вербализации ментальности пользователей в широком

смысле» [1, с. 24]. Включение фольклорных форм в данное пространство свидетельствует о формировании интернет-фольклора – специфического феномена, возникающего на пересечении традиционной народной культуры и интернет-коммуникации. Особое место в жанрах интернет-фольклора занимает копипаста. Цель исследования – описать композиционные и лингвистические особенности текстов копипаст, функционирующих в русскоязычном сегменте сети интернет.

Обзор литературы

К вопросу изучения интернет-фольклора обращались многие отечественные исследователи, среди которых можно выделить М. Д. Алексеевского [2], Д. А. Радченко [3], Т. И. Сулову [4], Е. Н. Галичкину [5], Л. Н. Бровикову [6], Е. А. Юхмину и Н. В. Обвинцеву [7] и др.

Копипаста, рассматриваемая в рамках интернет-фольклора, демонстрирует соединение традиционных фольклорных черт и специфических особенностей интернет-среды. Со стороны традиционного фольклора наследуются следующие свойства: 1) анонимность – большинство текстов существуют без указания автора и воспринимаются как продукт коллективного творчества; 2) вариативность – каждая новая перепубликация может сопровождаться изменениями и адаптацией под коммуникативную ситуацию или сообщество; 3) коллективность – текст создается, трансформируется и распространяется усилиями множества пользователей. В то же время интернет-среда модифицирует формы бытования фольклорного текста, создавая условия для вирусного распространения за счет высокой скорости коммуникации, простоты копирования и мгновенной доступности для глобальной аудитории. Текст, который в устной традиции распространялся бы годами, в Сети способен получить широкое распространение в короткий срок, порождая множество вариантов и реакций. Таким образом, копипаста сохраняет свойства фольклорного текста, но реализуется в принципиально новых коммуникативных условиях.

Материалы и методы

Материалом для настоящего исследования послужил корпус текстов, репрезентирующий жанр копипасты в современном русскоязычном интернет-пространстве. Исследовательский корпус объемом 100 единиц был сформирован методом случайной выборки из следующих открытых источников: тематический ресурс *copypastas.ru*; сообществ в социальной сети VK – «Разговоры с копипастой», «Копипаста протухла», «Копипаста».

Результаты исследования

Уточним наименование жанра «копипаста» и рассмотрим содержание соответствующей лексемы. В русском языке слово «копипаста» представляет собой заимствование из английского языка – «*copy-paste*». Обратимся к значениям данного термина, которые зафиксированы в англоязычных словарях и на специализированных интернет-ресурсах:

• *copy-paste (n) – text that is shared many times on the internet, especially a block of text that is often copied and pasted* (Cambridge Dictionary) / сущ. – «текст, который часто распространяется в Интернете, особенно такой вид текста, который часто копируется и вставляется»¹;

• *copy-paste (n) – data (such as a block of text) that has been copied and spread widely online* (Merriam Webster) / сущ. – данные (например, текст), которые были скопированы и широко распространены в

интернете².

Анализ словарных определений показал, что под копипастой в англоязычной среде принято понимать «фрагмент текста, многократно копируемый и распространяемый в интернет-пространстве», что свидетельствует о переходе термина из интернет-сленга в категорию устоявшихся терминов.

Термин «копипаста» отсутствует в основных академических словарях современного русского языка, включая «Большой толковый словарь» под редакцией С. А. Кузнецова³ и «Русский орфографический словарь» РАН⁴. Несмотря на активное использование в русскоязычном сегменте интернета, на таких платформах, как Twitch, VK, Pikabu, данный неологизм не прошел лексикализацию, что соответствует общей тенденции запаздывания лексикографического описания спонтанно появляющейся интернет-лексики.

Анализ практического материала показывает, что в современном русскоязычном сегменте интернета функционируют два типа копипаст, которые по признаку композиционной целостности можно разделить на: 1) развернутые тексты – распадающиеся на подтипы (повествовательные и эссеистические), 2) короткие фрагментарные сообщения, тяготеющие к текстовым мемам.

Согласно определению, представленному в сообществе «Разговоры с копипастой» (VK), к первому типу относятся анонимные сетевые рассказы, включающие городские легенды, слухи и сплетни, которые циркулируют в Сети⁵ [8]. Наиболее активно этот тип копипаст распространялся в 2010-е гг., однако в настоящее время наблюдается заметное снижение его популярности. Внутри него можно выделить два подтипа: тексты, структурно организованные как рассказы, и тексты, тяготеющие к эссеистике.

Повествовательная структура копипаст, будучи упрощенной или трансформированной по сравнению с классической художественной композицией (экспозиция, завязка, развитие, кульминация, развязка, эпилог), характеризуется смещением или отсутствием отдельных ее элементов. В качестве примера рассмотрим копипасту, близкую по структуре к короткому рассказу: *Ненавижу общественный транспорт. Постоянная мешанина из людей, их сумок или рюкзаков. А летом еще и всепоглощающая жара. Но в метро все немного лучше. <...> Стараясь наступить на как можно меньшее количество ног я протиснулся в середину вагона, сделал мое обычное каменное лицо и стал ждать, погрузившись в собственные мысли и музыку в наушниках. На следующей остановке вошли две девушки,*

² Словарь «Merriam-Webster Dictionary». URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/copy-paste> (дата обращения: 21.08.2025).

³ Большой толковый словарь русского языка. URL: <https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovyy-slovar> (дата обращения: 21.08.2025).

⁴ Русский орфографический словарь. URL: <https://gramota.ru/biblioteka/slovari/russkij-orfograficheskij-slovar> (дата обращения: 21.08.2025).

⁵ Сообщество «Разговоры с копипастой». URL: <https://vk.com/copy-pastes?from=groups> (дата обращения: 30.11.2025).

¹ Словарь «Cambridge Dictionary». URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/copy-paste> (дата обращения: 21.08.2025).

одна была в черном пальто с чехлом для картин под рукой, а у другой на шее был темно-зеленый шарф... (орфография и пунктуация здесь и далее сохранены).

В копипасте повествуется о коротком эпизоде из жизни героя, вначале он описывает свое раздражение и усталость от общественного транспорта, затем его внимание привлекают две девушки, одна из которых вызывает симпатию. Герой наблюдает за ней, хочет подойти, но боится, затем решается последовать за девушкой, но на конечной станции теряет ее из виду. По мере движения эмоциональное напряжение героя усиливается, пока в финале его внимание не привлекает незначительная, но символически значимая деталь – бумажный пакет с сердечками, связанный с важной для него датой: *Я всматриваюсь в этот пакет и в памяти всплывает сегодняшняя дата. Ноги отказываются нести меня дальше, дальше за девушкой с картиной и бумажным пакетом, щедро обклеенный маленькими сердечками.* В тексте четко прослеживаются все основные элементы классической композиции. Экспозиция знакомит с героем и обстоятельствами, описывается его отношение к общественному транспорту. Завязка возникает в момент появления двух девушек, одна из которых становится объектом внезапного интереса героя – это событие запускает внутренний конфликт, основанный на столкновении желаний и нерешительности. Развитие действия проявляется через нарастающее эмоциональное напряжение – колебания героя, попытки оправдать собственную пассивность, решимость последовать за девушкой и потеря ее из виду. Кульминация наступает, когда герой вновь замечает девушку, ускоряет шаг и видит пакет с сердечками – этот момент становится эмоциональным пиком и символически связывает сцену с важной датой или потерей. Развязка выражается в том, что герой не может продолжить движение – его физические и эмоциональные силы исчерпаны. Эпилог отсутствует, финальная часть текста – описание пакета, которое оставляет у читателя чувство недосказанности, неопределенности и тревоги.

Лексический анализ показал, что в текстах копипаст, имеющих форму рассказа, как правило, преобладает разговорная лексика (например, *чувак, свинство, подарочек, мешанина*), кроме того, в них часто встречаются характерные для устного общения частицы (*ну, как бы, просто, типа*). Помимо этого, для таких текстов типичны лексические повторы, что способствует усилению эмоциональности и дополнительной ритмизации повествования. Среди стилистических приемов наиболее заметны гипербола (например, *забрызгал краской все суще*) и эпитеты (например, *каменное лицо*), которые повышают выразительность текста.

Далее рассмотрим пример второго подтипа копипаст, которые в большей степени похожи на эссе. Для таких копипаст характерны субъективность, ассоциативность и акцент на внутренних мыслях автора.

Текст начинается с представления лапши «Доширак», которое постепенно превращается в от-

правную точку философского рассуждения и выполняет функцию вступления: *Доширак как искренняя любовь – чем взрослее ты становишься, тем реже пускаешь его в свою жизнь. Лапша и горячие чувства с возрастом начинают казаться чересчур примитивными, но напрасно – они куда сложнее и глубже...* В основной части особенно заметны эссеистические черты, структура основана на чередовании мини-аргументов, которые подтверждают основную идею: 1) *Приправа Доширака – как страсть. Жгучая, не позволяющая расслабиться, придающая жизни вкус...*; 2) *Сама лапша в брикете – истинная любовь. Натуральна, но сперва всегда вызывает сомнения...*; 3) *Одноразовая вилка – как эмоциональная зависимость от предмета обожания. Никому не нужна. Не имеет ничего общего с любовью...* Далее автор противопоставляет простоту и искренность настоящей любви показной «сложности»: *Миллионы людей ежедневно выбирают брак вместо любви и фуа-гра вместо Доширака. Зачем? Ведь это не делает их счастливее.* В заключении автор возвращается к метафоре доширака и перерабатывает ее в своеобразный эмоциональный призыв к освобождению собственных чувств: *Снимите же целлофан с пенопластового гроба ваших эмоций. Найдите в нем слиток безвозмездной любви теплого лампового цвета...*

Лингвистический анализ копипаст данного подтипа показывает, что в них наиболее часто встречаются следующие лексические и стилистические особенности. С точки зрения лексики текст насыщен оценочными словами – как положительными (*искренняя, нерушимая, теплая*), так и отрицательными (*примитивный, одноразовый, дешевый*). Характерны императивные конструкции (*снимите, найдите, добавьте, залейте*), элементы молодежного сленга (*жижа, фоткаем, валить*), а также многочисленные заимствования (*лонгборды, сигвеи, гироскутеры, лоукостер, корнер, хипстеры, инди*). Среди стилистических средств обращают на себя внимание сравнения (например: *нерушима, как слиток чистого графена; одиночная вилка – как эмоциональная зависимость; приправа – как страсть*), гиперболы (*эмоциональная зависимость – это причина большинства войн и катастроф в истории человечества*), а также различные формы повторов.

Второй тип копипаст отличается меньшим объемом. Такие тексты, как правило, состоят из нескольких коротких чат-реплик, содержание которых часто носит абсурдный характер:

Это я - твой единственный зритель. Я на протяжении многих лет создавал иллюзию того, что тебя смотрят много людей, но это был я. Сейчас напишу это сообщение со всех аккаунтов;

В школе меня бросила девушка потому что сказала что я не настоящий дед инсайд если я попаду в психокидс то она поймет что я настоящий гуль тру канеки ссс +баран бананаранга;

ПИВО 🍺 ЛЬЕТСЯ 💧 ЧЕРЕЗ КРАЙ 🧑 СПИРИТЫ 🍷 БЕРУТ ТИ АЙ ПИВО 🍺 ЛЬЕТСЯ 💧 ЧЕРЕЗ КРАЙ 🧑 СПИРИТЫ 🍷 БЕРУТ ТИ АЙ;

привет , ты крутой , но это не меняет того факта, что в Австралии 48 миллионов кенгуру, а в

Уругвае - 3 457 380 жителей. Так что, если кенгуру решат вторгнуться в Уругвай, каждому уругвайцу придется сразиться с 14 кенгуру.

В современном интернет-пространстве подобные копипасты чаще всего распространяются в комментариях к стримам на платформе Twitch. С точки зрения лексических особенностей в них преобладает разговорная лексика, представленная инвективами и обсценной лексикой, а также интернет-сленгом: *таймаут, офай, бан, паста*; часто встречаются заимствования: *стрим, модер*, а также молодежный сленг *дед инсайд, омежка, вайбик*. Следует отметить, что в текстах копипаст данного типа нередко отсутствуют знаки препинания и намеренно допускаются орфографические ошибки, например: *моньяк, тока* вместо *только, изотерика*. Характерной особенностью является лингвокреативность пользователей, проявляющаяся в создании новых слов и выражений: *кальянизация, чаттерысы, альфонсика*.

В подобных копипастах часто используются стилистические приемы иронии и гиперболизации: *Привет чат. Я тут первый раз. А тут разрешены пасты? Просто у меня болезнь, и если я вижу сообщение длиннее трех строчек, у меня начинается судорога*. Их отличительная черта также – пародийность, т. к. копипасты воспроизводят и иронически переосмысливают тексты других жанров: *Спамят пасты мужики catJAM, смайлы добавляют catJAM, о чем стример говорит, они не понимают catJAM* – пародия на песню группы «Король и Шут» «Ели мясо мужики». В текстах часто используются эмодзи и ASCII-обозначения, которые позволяют передавать эмоции, реакции и интонацию, трудно выражаемые обычным текстом.

Обсуждение и заключение

Проведенный анализ показывает, что копипаста как явление современного интернет-фольклора представляет собой сложное явление, сочетающее свойства традиционной фольклорной коммуникативной практики с особенностями интернет-среды. Она сохраняет фундаментальные признаки фольклорного текста – анонимность, вариативность и коллективность, что свидетельствует о глубокой преемственности между устной традицией и ее интернет-формами. Анализ эмпирического материала позволил выявить существование двух устойчивых типов копипаст, различающихся по композиционной структуре и лингвистическим особенностям. Первый тип тяготеет к повествовательным и эссеистическим формам, демонстрируя элементы классической литературной композиции, развернутую образность и высокую степень эмоциональной экспрессии. Второй тип, напротив, отличается меньшим объемом, юмористическим и абсурдным содержанием, а также активным использованием интернет-сленга, эмодзи и элементов лингвокреативности. Эти различия показывают, что копипаста не является однородным жанром: ее жанровая природа подвижна и определяется прежде всего коммуникативными особенностями конкретного сообщения.

Список источников

1. Ахренова Н. А. Доминанты современной интернет-лингвистики : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2018. 56 с.
2. Алексеевский М. Д. Интернет в фольклоре или фольклор в Интернете? (современная фольклористика и виртуальная реальность) // От Конгресса к Конгрессу. Навстречу Второму Всероссийскому конгрессу фольклористов : сборник материалов / сост. А. С. Каргин. М. : Государственный республиканский центр русского фольклора (ГРЦРФ), 2010. С. 151–166.
3. Радченко Д. А. Кросскультурная адаптация персонажей сетевого фольклора: от Гипножабы до Зойча // Антропологический форум. 2013. № 18-online. С. 120–135.
4. Сулова Т. И. Интернет-фольклор как средство коммуникации // Журналистский ежегодник. 2015. № 4. С. 25–30.
5. Галичкина Е. Н. Неофольклорные тексты в Интернете // Россия и Запад: диалог культур : сборник материалов XIX Международной научной конференции, 22–23 марта 2017 г. : в 2 ч. Ч. 2. М. : МГУ, 2017. С. 363–375.
6. Бровикова Л. Н. Аксиогенная ситуация в смеховых жанрах современного интернет-фольклора // Известия ВГПУ. 2019. № 5 (138). С. 45–52.
7. Юхмина Е. А., Обвинцева Н. В. Лингвоструктурные особенности англоязычного сетевого фольклора // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 4. С. 45–49.
8. Александрова Д. В., Галичкина Е. Н. К определению интернет-скриншота // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 133–139.

References

1. Akhrenova N. A. Dominants of modern Internet linguistics: abstract dis. ... Cand. Philol. Sci. Moscow, 2018. 56 p. (In Russ.)
2. Alekseevsky M. D. The Internet in folklore or folklore on the Internet? (modern folklore studies and virtual reality). *Ot Kongressa k Kongressu. Navstrechu Vtoromu Vserossiyskomu kongressu folkloristov* = From Congress to Congress. Towards the Second All-Russian Congress of Folklorists: collection of materials / comp. by A. S. Kargin. Moscow, State Republican Center of Russian Folklore, 2010. Pp. 151-166. (In Russ.)
3. Radchenko D. A. Cross-cultural adaptation of network folklore characters: from Gipnozhaba to Zoi-ch. *Antropologicheskij forum* = Anthropological Forum. 2013; 18-online:120-135. (In Russ.)
4. Suslova T. I. Internet folklore as a means of communication. *Zhurnalistskiy ezhegodnik* = Journalist Yearbook. 2015; 4:25-30. (In Russ.)
5. Galichkina E. N. Neofolklore texts on the Internet. *Rossiya i Zapad: dialog* = Russia and the West: dialogue of cultures: collection of materials of the 19th International scientific conference, March 22-23, 2017: in 2 Parts. Part 2. Moscow, Moscow State University, 2017. Pp. 363-375. (In Russ.)
6. Brovikova L. N. Axiogenic situation in humorous genres of modern Internet folklore. *Izvestiya VGPU* = Bulletin of VSPU. 2019; 5(138):45-52. (In Russ.)

7. Yukhmina E. A., Obvintseva N. V. Linguistic and structural features of English network folklore. *Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i mezhdkul'turnaya kommunikatsiya* = Proceedings of VSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication. 2019; 4:45-49. (In Russ.)

8. Alexandrova D. V., Galichkina E. N. Toward a Definition of Internet Screenshots (in Russian language). *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2025; 16(3-63):133-139.

Информация об авторе:

Александрова Д. В. – доцент кафедры восточных языков, аспирант 3-го курса факультета иностранных языков.

Information about the author:

Alexandrova D. V. – Associate Professor of the Department of Oriental Languages, 3rd-year Postgraduate Student at the Faculty of Foreign Languages.

Статья поступила в редакцию 15.10.2025; одобрена после рецензирования 29.10.2025; принята к публикации 30.10.2025.

The article was submitted 15.10.2025; approved after reviewing 29.10.2025; accepted for publication 30.10.2025.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 81'1

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_130

Лингвистические особенности формирования личного бренда преподавателя английского языка в интернет-дискурсе

Елена Николаевна Галичкина¹, Алена Владимировна Сахарова^{2*}

^{1,2}Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева, Астрахань, Россия

¹elenagalichkina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0771-6821>

²alenerb03@mail.ru*, <https://orcid.org/0009-0005-3991-3231>

Аннотация. Исследование посвящено описанию лингвистических особенностей формирования личного бренда преподавателя английского языка в интернет-дискурсе. Актуальность работы обусловлена возрастающей ролью персонального брендинга в образовательной сфере, где интернет-платформы становятся ключевым инструментом для создания профессионального имиджа. Личный бренд понимается как концептуализируемый образ виртуальной личности, существующий в коллективном сознании представителей интернет-сообщества, отражающий отличительные характеристики, особенности мировосприятия, ценности, а также совокупность вербальных и невербальных средств, формирующих узнаваемую ценностно-нагруженную идентичность. Материалом для анализа послужили 200 текстовых постов и 200 видеороликов на русском языке, опубликованных преподавателями в сообществах «Училка английского», «Вот это английский», «English step by step», «Английский по плейлистам», «Oxana Dolinka» и «English Maria» в социальной сети ВКонтакте. Авторы установили, что формирование личного бренда преподавателя английского языка в цифровой среде опирается на комплекс лингвистических средств: сочетание профессиональной лексики с разговорными словами, использование слов с положительной коннотацией, модальных глаголов, выражающих уверенность и возможность, прямых и риторических вопросов, эмфатических конструкций. Исследование показало, что вербальные средства являются основой формирования личного бренда преподавателя английского языка в цифровой среде, где активно используется профессиональная терминология. Анализ видеоблогов позволил выделить пять лексико-семантических групп: термины, относящиеся к грамматическим категориям, частям речи, процессу обучения, синтаксису и морфологии, а также единицам языка и речи. Совокупность этих лексико-семантических групп образует терминологическое поле, охватывающее ключевые понятия педагогической деятельности и системной организации языка.

Ключевые слова: интернет-дискурс, личный бренд, языковые средства, преподаватель английского языка, лексические особенности, интернет

Для цитирования: Галичкина Е. Н., Сахарова А. В. Лингвистические особенности формирования личного бренда преподавателя английского языка в интернет-дискурсе // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 2 (66). С. 130–135. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_130.

LINGUISTICS

Original article

Linguistic features of personal branding among English language teachers in Internet discourse

Elena N. Galichkina¹, Alena V. Sakharova^{2*}

^{1,2}Astrakhan State University named after V. N. Tatischev, Astrakhan, Russia ¹elenagalichkina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0771-6821>

²alenerb03@mail.ru*, <https://orcid.org/0009-0005-3991-3231>

Abstract. The study is devoted to describing linguistic features of personal brand building by English language teachers in online discourse. The relevance of the work is determined by the growing role of personal branding in the educational sphere, where Internet platforms have become a key tool for creating professional image. A personal brand is understood as a conceptualized image of a virtual personality that exists in the col-

lective consciousness of online community members, reflecting distinctive characteristics, worldview features, values, as well as a set of verbal and non-verbal means that form a recognizable value-laden identity. The material for analysis consisted of 200 text posts and 200 video blogs in Russian, published by teachers in the communities “Училка английского” (“English Teacher”), “Вот это английский” (“That’s English”), “English step by step”, “Английский по плейлистам” (“English by Playlists”), “Oxana Dolinka”, and “English Maria” on the VKontakte social network. The authors established that the formation of an English teacher’s personal brand in the digital environment relies on a set of linguistic means: the combination of professional vocabulary with colloquial words, the use of words with positive connotation, modal verbs expressing confidence and possibility, direct and rhetorical questions and emphatic constructions. The research showed that verbal means are the foundation for forming an English teacher’s personal brand in the digital space, where professional terminology is actively used. The analysis of video blogs allowed for the identification of five lexical-semantic groups: terms related to grammatical categories, parts of speech, the teaching process, syntax and morphology, units of language and speech. The combination of these lexical-semantic groups forms a terminological field encompassing key concepts of pedagogical activity and the systemic organization of language.

Keywords: Internet discourse, personal brand, linguistic means, English language teacher, lexical features, Internet

For citation: Galichkina E. N., Sakharova A. V. Linguistic features of personal branding among English language teachers in Internet discourse. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(2-66):130-135. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_130.

Введение

Современная социолингвистическая парадигма определяет языковую личность в качестве ключевой категории, формирующей основы и модели коммуникации в интернет-дискурсе. В этой связи цифровая среда выступает пространством формирования идентичности [1, с. 35], где личный бренд конструируется посредством самопрезентации и целенаправленного размещения контента. Актуальность исследования лингвистических особенностей формирования личного бренда преподавателя английского языка в интернет-дискурсе обусловлена растущим значением личного бренда в современном обществе, особенно в сфере образовательных услуг, где преподаватели иностранных языков активно используют интернет-платформы для создания и продвижения своего имиджа. При этом комплексное изучение языковых особенностей, лежащих в основе этого процесса, остается недостаточно разработанной областью в лингвистике. Объектом исследования выступает феномен личного бренда преподавателя английского языка в условиях интернет-дискурса. Предметом исследования являются языковые средства, используемые для формирования и продвижения личного бренда преподавателя английского языка в онлайн-пространстве. Цель работы – выявить и описать лингвистические особенности формирования личного бренда преподавателя английского языка в интернет-дискурсе.

Обзор литературы

В современной лингвистической парадигме антропоцентризм утверждается как принципиальный сдвиг фокуса исследования и вводится новая ключевая категория – языковая личность [2, с. 100; 3, с. 86; 4, с. 601]. Согласно концепции В. И. Карасика, языковая личность является базовым национально-культурным архетипом носителя конкретного языка, получающим свое основное воплощение в лексической системе языка. Данный феномен исследователь именует «семантическим фотороботом», реконструируемым на основе мировоззренческих установок,

ценностных доминант и поведенческих реакций, объективированных в системе языка [3, с. 82]. По мнению Г. И. Богина, языковая личность концептуализируется как человек через призму его способности к речевой деятельности [5, с. 3]. С. А. Сухих и В. В. Зеленская утверждают, что «языковая личность включает в себя совокупность особенностей вербального поведения человека, применяющего язык в качестве основного инструмента коммуникации» [6, с. 24]. Для нашего исследования ключевым является понимание языковой личности как совокупности речевых способностей, поддающихся анализу и оценке через ее языковое поведение и взаимодействие со средой – в нашем случае с онлайн-пространством [7, с. 30]. Такой подход позволяет исследовать не только влияние цифровой среды на формирование личности, но и то, как личность воздействует на использование и эволюцию языка в этой среде.

Понятие «личный бренд», получившее распространение в современном российском интернет-дискурсе, представляет собой развитие принципов создания бренда, описанных в маркетинговом и деловом дискурсах. Термин «личный бренд» популяризировал Т. Питерс в статье «Преврати себя в бренд», провозгласивший каждого руководителя компании главным маркетологом бренда» [8, с. 200]. Зарубежные исследователи описывают личный бренд как набор концепций, систему идей и методологию, заимствованную из товарного маркетинга, применяемую к человеку и реализуемую через совокупность конкретных действий [9; 10, с. 31]. Ряд исследователей трактуют «личный бренд» как инструмент достижения конкретных прагматических целей: признания, премиального вознаграждения, получения «кредита доверия» [11, с. 27; 12, с. 17; 13, с. 113].

Личный бренд – это не просто репутация, а осознанное позиционирование себя как носителя уникальных компетенций. Применительно к сфере языкового образования, как отмечает Н. В. Кузьмина, под понятием «личный бренд» подразумевается намеренно формируемый образ, ключевой функцией

которого является эмоционально-психологическое влияние на целевую аудиторию для эффективного продвижения и популяризации собственных образовательных продуктов и услуг [14, с. 119].

Особого внимания заслуживает трактовка «личного бренда», предложенная В. Г. Даниловой. Автор определяет данное понятие через его восприятие внешней аудиторией, формулируя его как «совокупность образов (обещаний, ожиданий), формирующихся в сознании других людей в отношении конкретной личности» [15, с. 6–7]. В рамках данного подхода личный бренд рассматривается с точки зрения индивидуальных качеств личности. Однако при таком понимании упускается из виду лингвистическая составляющая, формирующая целостный образ пользователя в интернет-дискурсе. В рамках данного исследования под «личным брендом» применительно к интернет-дискурсу предлагается понимать концептуализируемый образ виртуальной личности, существующий в коллективном сознании представителей интернет-сообщества, отражающий отличительные характеристики, особенности мировосприятия, ценности, а также совокупность вербальных и невербальных средств, формирующих узнаваемую ценностно-нагруженную идентичность.

Материалы и методы

Материалом исследования послужили 200 текстовых постов и 200 видеороликов на русском языке, размещенных преподавателями иностранных языков в сообществах социальной сети ВКонтакте, среди которых «Училка английского», «Вот это английский», «English step by step», «Английский по плейлистам», «Oxana Dolinka», «English Maria». Исследовательский корпус был сформирован на основе сплошной выборки всех публикаций и материалов, размещенных в отобранных для анализа онлайн-сообществах, авторских каналах и персональных аккаунтах. В исследовании применялись метод сплошной выборки и интерпретативный анализ.

Результаты исследования

Выделим две стратегии формирования личного бренда в интернет-дискурсе: в первом случае бренд формируется непреднамеренно, вследствие собственной деятельности человека в Сети. В этом случае акцентируется индивидуальность человека, его отличительные, уникальные особенности, во втором случае – это стратегически спланированный, сознательно, преднамеренно выстроенный образ с целью коммерческой деятельности в Интернете или удовлетворения прагматических целей.

Современное российское цифровое пространство предоставляет преподавателям английского языка многочисленные каналы для формирования и продвижения личного бренда, включая ВКонтакте, Rutube и др. Каждая из этих платформ обладает особым функционалом и аудиторным охватом, позволяя выстраивать коммуникативное взаимодействие между создателем канала и его подписчиками.

Формирование личного бренда преподавателя английского языка в цифровой среде, на наш взгляд, опирается на комплекс лингвистических средств:

сочетание профессиональной лексики с разговорными словами, использование слов с положительной коннотацией, модальных глаголов, выражающих уверенность и возможность (*у вас получится, это несложно, это позволит вам, вы сможете*), метафор (*язык как «живой организм», «инструмент», «путешествие»*), прямых и риторических вопросов (*Вам знакома такая ситуация? А как вы изучаете английский?*), эмфатических конструкций (*Речь не о том, чтобы зубрить, а о том, чтобы понять!*). Важным является создание чувства общности, что реализуется посредством создания собственных номинаций (окаzionaliальных наименований) для своей аудитории (*мои полиглотки*) и использования местоимения «мы». Особое значение имеет уникальный авторский стиль виртуальной личности как носителя личного бренда, использование повторяющихся концептов («рост», «успех»), эмодзи, стикеров, шрифтов и цветового кодирования для усиления лингвистического сообщения и создания целостного образа виртуальной личности в интернет-пространстве.

Анализ материала продемонстрировал, что формирование личного бренда преподавателя английского языка представляет собой комплексный процесс, который реализуется через взаимодействие вербальных и невербальных средств, используемых языковой личностью в онлайн-пространстве. Речь идет о совокупности постов, историй, комментариев и визуального ряда. Взаимодействие вербального текста с визуальным (шрифты, цвета, фото, мемы) и аудиальным рядом создает единый семиотический комплекс, оказывающий комплексное прагматическое воздействие на аудиторию. Ключевыми задачами образовательных каналов, посвященных английскому языку, являются адаптация учебного материала под потребности и уровень целевой аудитории, последовательное формирование отношений доверия с подписчиками и проектирование психологически комфортной среды, благоприятствующей усвоению знаний. Несмотря на общую дидактическую цель – обучение английскому языку, индивидуальные речевые стили и методические подходы видеоблогеров-преподавателей различаются.

Иван Матюхин на канале «Вот это английский» использует разговорную лексику, что способствует формированию неформальной, дружеской атмосферы общения: *«Если вы хотите сказать, что делаете что-то часто, представьте себе, что вы как этот человек, который каждое утро бежит в парк»*¹. *Речевое поведение блогера характеризуется эмоциональностью, активным использованием юмористических средств, что делает процесс обучения более легким и непринужденным: «Present Perfect – это как будто вы сфотокались в прошлом, но фотка до сих пор лежит у вас в телефоне. А Past Simple – это когда фотка уже*

¹ Канал «Вот это английский». «Present Simple / Настоящее простое время – объяснения и подробный разбор с примерами». URL: <https://youtu.be/GJpEdRwo0wg?si=to6Ujv2YjK7A2Ss> (дата обращения: 17.12.2025).

давно стерта»². Для привлечения внимания блогер использует прямые обращения, создавая эффект диалога с аудиторией: «Послушайте, это важно! Запомните, это основное правило», «Попробуйте повторить за мной!», «Гляньте!»³. Автор канала «Вот это английский» Иван Матюхин активно вовлекает аудиторию в диалог, используя риторические вопросы, предлагая зрителям сформулировать ответ до его озвучивания: «А как, по-вашему, правильно сказать на английском: “Я уже поел” или “Я только что поел”? Пишите в комментариях!», «Как вы думаете, какое слово здесь подойдет?», «Как вы думаете, почему это так?», «У кого такие же проблемы с этим словом?»⁴. Использование риторических вопросов служит эффективным педагогическим приемом, активизирует познавательную деятельность аудитории, а также симулирует диалог в условиях, приближенных к непосредственному общению.

В зависимости от коммуникативной ситуации Иван Матюхин может переходить с нейтрального регистра на разговорный, что способствует установлению неформального контакта: «Вот это да!», «Че у нас там было?», «Разница есть и прикольно ее узнать», «Капец ужасно», «Короче, забейте», «Не буду врать», «Lock переводится как заблокировать или залочить, как сейчас многие говорят»⁵. Использование редуцированных форм («че» вместо «что»), дискурсивного маркера «короче», а также сленговой и жаргонной лексики с высокой эмоционально-экспрессивной окраской («прикольно», «капец», «забейте») способствует снижению дистанции «учитель – ученик», делая процесс обучения эмоционально окрашенным и лично значимым для зрителя.

Александр Бебрис на канале «Английский по плейлистам», в свою очередь, реализует иную прагматическую стратегию, которая характеризуется соблюдением академических норм речи. Его педагогический стиль предполагает четкое структурирование материала, детальное изложение грамматических правил и преимущественное использование формального речевого регистра. Подобный подход, основанный на логической последовательности и терминологической точности, направлен на аудиторию, ориентированную на глубокое понимание грамматических правил и языковых норм: «Давайте рассмотрим это правило. Первое, что нужно запомнить, – это структура предложения. Сначала подлежащее, потом сказуемое и так далее» или «Итак, если мы говорим о Past Simple, то необходимо помнить, что все неправильные глаго-

лы в прошедшем времени образуются с помощью второй формы»⁶.

В отличие от Ивана Матюхина, Александр Бебрис сознательно придерживается формального академического регистра, минимизируя использование разговорной и жаргонной лексики. В его речи доминирует профессиональная терминология («грамматическая конструкция», «пассивный залог», «герундий», «инфинитив», «collocations», «subjunctive mood»). Однако, учитывая возможные сложности аудитории, он последовательно объясняет сложные лингвистические понятия доступным языком: «Когда мы говорим о «сложноподчиненных предложениях», мы имеем в виду такие, которые состоят из главного и зависимого предложения», «В данном контексте мы видим “причастие”, которое обозначает особую форму глагола, близкую по грамматической роли к прилагательному», «Collocations – это словосочетания, которые часто используются вместе и звучат естественно для носителя языка»⁷.

В результате анализа эмпирического материала были выявлены следующие лексические особенности речевого поведения русскоязычных блогеров – преподавателей английского языка: использование терминологической лексики, вводных слов и англицизмов. Русскоязычные преподаватели английского языка активно используют в своей речи номинативные единицы, относящиеся к сфере преподавания английского языка. В ходе анализа видеоматериалов было выявлено 489 языковых средств, которые можно подразделить на следующие лексико-семантические группы: 1) «Грамматические категории и понятия» – 24 %; 2) «Части речи и их типы» – 24 %; 3) «Обучение и образовательный процесс» – 21 %; 4) «Структура языка: синтаксис и морфология» – 18 %; 5) «Единицы языка и речи» – 13 %.

Первая лексико-семантическая группа объединяет термины, номинирующие базовые грамматические понятия и служащие для описания системной организации языка (время, отрицание, утверждение, вопрос, единственное число, множественное число, пассивный залог, лицо, третье лицо и др.): Основное время в английском языке называется Present Simple – Настоящее простое время. Давайте вспомним, как оно образуется»⁸.

Вторая лексико-семантическая группа включает единицы, номинирующие основные грамматические классы слов. В своей педагогической практике русскоязычные преподаватели английского языка активно используют данную терминологию для объяснения грамматических явлений и специфики функционирования лексики в речевом потоке (глагол, вспомогательный глагол, неправильный

² Канал «Вот это английский». «Все времена по полочкам». URL: https://youtu.be/L4tYc07kqR4?si=CpIgfNrW_5xjN5Ly (дата обращения: 10.11.2025).

³ Канал «Вот это английский». «Английский по мультикам – Shrek 1». URL: <https://youtu.be/nAHAnNtB2VM?si=cpSg5Vnc8RZgFDYg> (дата обращения: 17.09.2025).

⁴ Канал «Вот это английский». «Present Perfect легкое объяснение / Настоящее совершенное / Грамматика». URL: https://youtu.be/oMx8pShmLUQ?si=1019rQjijY_gc_nT (дата обращения: 19.11.2025).

⁵ Канал «Вот это английский». «Английский по мультикам. Shrek 1». URL: <https://youtu.be/nAHAnNtB2VM?si=cpSg5Vnc8RZgFDYg> (дата обращения: 09.10.2025).

⁶ Канал «Английский по плейлистам». «Английский язык до автоматизма. Урок 104. Past Simple прошедшее время в английском». URL: https://youtu.be/Ol4La1-di8o?si=-mA1bpwRwWDXDN6_ (дата обращения: 11.08.2025).

⁷ Канал «Английский по плейлистам». «Весь английский язык в одном курсе. Английский язык для среднего уровня B2. Урок 238». URL: https://youtu.be/a3Gpv-ZOLCM?si=8USTHENq_piyOhEL (дата обращения: 11.08.2025).

⁸ Канал «Oxana Dolinka». URL: <https://youtu.be/StucEj7Ik8?si=nM3LciGvE5k4AWo5> (дата обращения: 20.08.2025).

глагол, местоимение, существительное, частица, артикль, наречие, прилагательное и др.): В английском языке в каждом предложении должен быть глагол, если его нет, его надо взять откуда-то с потолка⁹.

Третья лексико-семантическая группа содержит лексемы, называющие основные элементы педагогической деятельности (курс, урок, практика, контрольная работа, упражнение, тема, цель, домашнее задание и др.), формируя терминологическое поле, непосредственно связанное с организацией и реализацией учебного процесса: *Сейчас я дам вам домашнее задание, которое вы можете прислать мне в личные сообщения в Вконтакте. Я с удовольствием проверю абсолютно каждого*¹⁰.

Четвертая лексико-семантическая группа объединяет термины, описывающие грамматический строй языка на синтаксическом и морфологическом уровнях. В нее входят лексические единицы, обозначающие компоненты структуры предложения и элементы морфологического строения слов, такие как *предложение, подлежащее, сказуемое, дополнение, форма (глагола), окончание* и другие: *Надо четко понимать, что есть два типа предложений в Present Simple: те, которые содержат активный глагол, какое-то действие, и те, которые описывают состояние*¹¹.

Пятая лексико-семантическая группа включает единицы, обозначающие базовые элементы и явления языковой системы. К ним относятся такие номинации, как *слово, фраза, выражение, словосочетание, звук* и другие, охватывающие ключевые понятия, связанные с организацией речи на различных уровнях: *Мы с вами говорили о том, что нужно запоминать не просто слова, но именно вот такие готовые фразы, которые выглядят очень естественными в глазах носителей языка, например «work hard»*¹².

Обсуждение и заключение

В результате исследования установлено, что личный бренд преподавателя английского языка формируется преимущественно через вербальные средства, используемые языковой личностью в онлайн-пространстве, где активное применение находят номинативные единицы из сферы преподавания английского языка. В ходе исследования видеоматериалов были выделены языковые средства, сгруппированные в пять лексико-семантических групп: «грамматические категории и понятия»; «части речи и их типы»; «обучение и образовательный процесс»; «структура языка: синтаксис и морфология» и «единицы языка и речи». Данные лексико-семантические

группы объединяют термины, обозначающие базовые грамматические понятия, основные грамматические классы слов, ключевые наименования педагогической деятельности, формирующие терминологическое поле в специальной сфере знания. Выделенные лексико-семантические группы отражают тематическую широту используемого лексикона, охватывая ключевые аспекты педагогической деятельности: от объяснения важных грамматических явлений (части речи и их классификации) до организации учебного процесса (планирование урока, формулировка домашнего задания). Использование данных языковых средств свидетельствует о прагматически обусловленной деятельности блогеров, направленной на достижение максимальной ясности и структурной четкости в подаче учебного материала, что является существенным фактором, определяющим эффективность образовательного процесса в области иностранного языка.

Список источников

1. Галичкина Е. Н. Коммуникативные стратегии и тактики самопрезентации авторов кулинарных блогов // Коммуникация в современном поликультурном мире: культура, образование, политика : ежегодный сборник научных трудов / отв. ред. Т. А. Барановская, Е. Н. Соловова. М., 2018. С. 32–39.
2. Кубрякова Е. С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. академия наук, Ин-т языкознания. М. : Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
4. Степанов Ю. С. Константы : словарь русской культуры : опыт исследования. М. : Академический проект, 1997. 824 с.
5. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста : дис. ... д-ра филол. наук. Ленинград, 1984. 31 с.
6. Сухих С. А., Зеленская В. В. Репрезентативная сущность личности в коммуникативном аспекте реализаций. Краснодар : Изд-во Куб. гос. ун-та, 1997. 44 с.
7. Галичкина Е. Н. Виртуальная личность как объект изучения антропологической лингвистики // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2021. № 2. С. 28–38.
8. Питерс Т. Преврати себя в бренд! 50 верных способов перестать быть посредственностью. М. : МИФ, 2012. 240 с.
9. Shepherd I. D. From Cattle and Coke to Charlie: Meeting the Challenge of Self Marketing and Personal Branding // Journal of Marketing Management. 2005. № 21 (5–6). Pp. 589–606. <https://doi.org/10.1362/0267257054307381>.
10. Lair D. J., Sullivan K., Cheney G. Market-oriented ethnography and the narrative self-construction of personal brand // European Journal of Marketing. 2005. № 39 (1–2). Pp. 27–41.
11. Котлер Ф. Маркетинг от А до Я: 80 концепций, которые должен знать каждый менеджер. М. : Альпина Паблишер, 2018. 211 с.

⁹ Канал «English Maria». «Английский для бабушки. Урок 1». URL: https://youtu.be/pgZkJMz_jg4?si=6vWEeAplC_E_on-v (дата обращения: 20.08.2025).

¹⁰ Канал «English Maria». «Урок 1. Главное правило английского». URL: <https://youtu.be/3Y2o7TawtrQ?si=GKsXXo8dYSQV1-fr> (дата обращения: 20.08.2025).

¹¹ Канал «English Maria». «Самое главное про артикли». URL: <https://youtu.be/AgvS9g-21IA?si=Vw2vHbPRUhp3d0KN> (дата обращения: 20.08.2025).

¹² Канал «Oxana Dolinka». «Прошедшее Время в Английском: Правильные Глаголы с Носителями». URL: https://youtu.be/igV7P9ba_ak?si=a12qw2QVwxbGyX1c (дата обращения: 20.08.2025).

12. Рябых А., Зебра Н. Персональный бренд: создание и продвижение. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. 298 с.
13. Домнин В. Брендинг: новые технологии в России. СПб. : Питер, 2002. 352 с.
14. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М. : Высшая школа, 1990. 119 с.
15. Данилова В. Г. Self-брендинг, или Маркетинг индивидуальности. Ростов н/Д : Феникс, 2014. 128 с.
16. Александрова Д. В., Галичкина Е. Н. К определению интернет-скриншота // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 133–139.
1. Galichkina E. N. Communicative strategies and tactics of self-presentation by authors of culinary blogs. *Kommunikatsiya v sovremennom polikul'turnom mire: kul'tura, obrazovanie, politika* = Communication in the Modern Multicultural World: Culture, Education, Politics: annual collection of scientific works / ed. by T. A. Baranovskaya, E. N. Solovova. Moscow, 2018. Pp. 32-39. (In Russ.)
2. Kubryakova E. S. Language and knowledge: towards gaining knowledge about language: parts of speech from a cognitive perspective. The role of language in cognition / Russian Academy of Sciences, Institute of Linguistics. Moscow, Languages of Slavic Culture, 2004. 560 p. (In Russ.)
3. Karasik V. I. The language circle: personality, concepts, discourse. Volgograd, Peremena, 2002. 477 p. (In Russ.)
4. Stepanov Yu. S. Constants: dictionary of Russian culture: research experience. Moscow, Academic Project, 1997. 824 p. (In Russ.)
5. Bogin G. I. Model of linguistic personality in its relation to varieties of texts: dis. ... Doc. Philol. Sci. Leningrad, 1984. 31 p. (In Russ.)
6. Sukhikh S. A., Zelenskaya V. V. The representative essence of personality in the communicative aspect of realizations. Krasnodar, Publishing House of Kuban State University, 1997. 44 p. (In Russ.)
7. Galichkina E. N. The virtual personality as an object of study in anthropological linguistics. *Virtual'naya lichnost' kak ob'ekt izucheniya antropologicheskoy lingvistiki* = Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics. 2021; 2:28-38. (In Russ.)
8. Peters T. Turn yourself into a brand! 50 surefire ways to stop being mediocre. Moscow, MIF, 2012. 240 p. (In Russ.)
9. Shepherd I. D. From cattle and coke to Charlie: meeting the challenge of self marketing and personal branding. *Journal of Marketing Management*. 2005; 21(5-6):589-606. <https://doi.org/10.1362/0267257054307381>.
10. Lair D. J., Sullivan K., Cheney G. Market-oriented ethnography and the narrative self-construction of personal brand. *European Journal of Marketing*. 2005; 39(1-2): 27-41.
11. Kotler F. Marketing from A to Z: 80 concepts every manager must know. Moscow, Alpina Publisher, 2018. 211 p. (In Russ.)
12. Ryabykh A., Zebra N. Personal brand: creation and promotion. Moscow, Mann, Ivanov and Ferber, 2015. 298 p. (In Russ.)
13. Domnin V. Branding: new technologies in Russia. Saint Petersburg, Piter, 2002. 352 p. (In Russ.)
14. Kuzmina N. V. Professionalism of the teacher's and industrial training master's personality. Moscow, Higher School, 1990. 119 p. (In Russ.)
15. Danilova V. G. Self-brending, or Marketing individuality. Rostov-on-Don, Feniks, 2014. 128 p. (In Russ.)
16. Alexandrova D. V., Galichkina E. N. On the definition of "Internet screenshots". *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(3-63):133-139. (In Russ.)

Информация об авторах:

Галичкина Е. Н. – профессор кафедры английской филологии, лингводидактики и перевода, д-р филол. наук, проф.

Сахарова А. В. – студентка 5-го курса факультета иностранных языков.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Galichkina E. N. – Professor of the Department of English Philology, Linguodidactics and Translation, Dr. Sc. (Philology), Prof.

Sakharova A. V. – 5th-year student of the Faculty of Foreign Languages.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 18.01.2026; одобрена после рецензирования 29.01.2026; принята к публикации 30.01.2026.

The article was submitted 18.01.2026; approved after reviewing 29.01.2026; accepted for publication 30.01.2026.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 37.02:81(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_136

Потенциал экономических терминов для передачи экспрессивности в англоязычном публицистическом тексте

Елена Александровна Давыдова^{1*}, Наталья Игоревна Соколова²

^{1,2}Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия

¹ElADavydova@fa.ru*, <https://orcid.org/0000-0001-6998-2100>

²NSokolova @fa.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5047-6750>

Аннотация. В статье исследуется экспрессивный потенциал экономической терминологии, функционирующей в англоязычных публицистических текстах деловой направленности (на материале газет *The Guardian* и *Financial Times*). Актуальность работы обусловлена возрастающей ролью экономических СМИ в формировании общественного мнения и необходимостью адекватной передачи экспрессивных средств при переводе на русский язык. Цель исследования – выявить и классифицировать основные выразительные средства, создаваемые на базе экономических терминов, а также определить способы их перевода. В работе использованы методы контекстуального, стилистического и сопоставительного анализа. Научная новизна заключается в комплексном рассмотрении именно терминологической лексики как источника экспрессивности – аспекта, ранее недостаточно изученного. В результате выделены группы метафор, сравнений, метонимий, идиом, инверсий, гипербол и эпитетов, проиллюстрированные примерами из оригинальных текстов и их переводов. Установлено, что наиболее частотны метафоры болезни, антропоморфные метафоры и метонимические переносы (типа «Уолл-стрит»). При переводе доминируют стратегии сохранения образа и адаптации; компенсация и опущение используются реже. Практическая значимость работы связана с возможностью применения ее результатов в курсах перевода, стилистики и лингвокультурологии.

Ключевые слова: экономический термин, экспрессивность, публицистический текст, метафора, метонимия, идиома, перевод

Для цитирования: Давыдова Е. А., Соколова Н. И. Потенциал экономических терминов для передачи экспрессивности в англоязычном публицистическом тексте // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 2 (66). С. 136–143. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_136.

LINGUISTICS

Original article

The potential of economic terms to convey expressiveness in an English-language journalistic text

Elena A. Davydova^{1*}, Natalya I. Sokolova²

^{1,2}Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

¹ElADavydova@fa.ru*, <https://orcid.org/0000-0001-6998-2100>

²NSokolova @fa.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5047-6750>

Abstract. The article examines the expressive potential of economic terminology in English-language business journalism, based on the newspapers *The Guardian* and *The Financial Times*. The relevance of the study stems from the growing influence of economic media on public opinion and the need to accurately convey expressive features in translations into Russian. The purpose of the research is to identify and categorize the main expressive means derived from economic terms, and to determine appropriate translation methods. The study employs methods such as contextual, stylistic and comparative analysis. The scientific novelty of the work lies in its comprehensive examination of terminological lexicon as a source of expression, an aspect which has not been sufficiently explored in previous studies. As a result, groups of metaphors, similes, metonymies, idiomatic expressions, inversions, hyperboles and epithets were identified and illustrated with examples from the original texts and their translations. It was found that the most common metaphors are those of illness, anthropomorphic metaphors and metonymic transfers (such as “Wall Street”). Image preservation and adaptation strategies are more prevalent in translations than compensation and omission. The practical significance of the work lies in its

potential application in translation, stylistics and linguoculturology courses.

Keywords: economic term, expressiveness, journalistic text, metaphor, metonymy, idiom, translation

For citation: Davydova E. A., Sokolova N. I. The potential of economic terms to convey expressiveness in an English-language journalistic text. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(2-66):136-143. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_136.

Введение

Современный медиадискурс характеризуется активным взаимодействием терминологической и общеупотребительной лексики. Особую роль в этом процессе играют экономические термины, которые, попадая на страницы деловой прессы, не только выполняют номинативную функцию, но и приобретают экспрессивную окраску, становясь инструментом воздействия на читателя. Газеты *The Guardian* и *Financial Times*, будучи авторитетными источниками экономической информации, регулярно используют термины в переносных значениях, создавая яркие образы и оценки [1; 2]. В связи с этим актуальность настоящего исследования определяется необходимостью изучения экспрессивного потенциала экономической терминологии и выработки адекватных переводческих решений, поскольку от этого зависит точность восприятия информации в иноязычной среде.

Цель работы – выявить основные типы выразительных средств, формируемых на базе экономических терминов в англоязычной публицистике, и проанализировать способы их передачи на русский язык.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

Классифицировать выразительные средства (метафору, сравнение, метонимию, идиому, инверсию, гиперболу, эпитет) на материале экономических терминов, встречающихся в текстах *The Guardian* и *Financial Times*.

Определить частотность и функции каждого типа средств.

Сопоставить оригинальные примеры с их переводами на русский язык и выявить доминирующие переводческие стратегии.

Оценить степень сохранения экспрессивности при переводе.

Научная новизна работы заключается в том, что в центре внимания оказывается именно терминологическая лексика, традиционно считающаяся стилистически нейтральной. Показано, что в условиях публицистического контекста термины способны развивать вторичные экспрессивные значения, что расширяет представление о функциональных возможностях специальной лексики.

Обзор литературы

Как отмечает Н. И. Соколова, в медиадискурсе США активно используются синтаксические способы словообразования, которые позволяют создавать новые экспрессивные единицы на базе терминов [3]. Л. П. Водясова, исследуя метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в разных языках, указывает на универсальность антропоморфной метафоры, которая активно переносится и в экономическую сферу (и рынок может «болеть», «выздоровливать», «умирать») [4]. Эти образы по-

нятны носителям разных культур и потому часто используются в международной прессе.

В современных исследованиях экономического дискурса особое внимание уделяется метафорическим моделям, которые формируют восприятие экономических реалий массовым читателем. Д. А. Пуртова в своей магистерской диссертации (2025) анализирует метафорические коды экономического дискурса на материале цифровых газетных текстов *The Guardian* и «Аргументы и Факты», выявляя когнитивно-семантические и лингвокультурные особенности метафорических моделей в английском и русском экономическом дискурсе¹. Автор отмечает, что метафора выполняет не только экспрессивную, но и структурирующую функцию, организуя экономическую картину мира читателя.

О. П. Матиенко в диссертационном исследовании (2022), посвященном ключевым метафорам экономики в текстах российских СМИ, подчеркивает, что метафорическое осмысление различных аспектов экономической жизни обнаруживается практически во всех современных медиа [5]. За лингвистическими феноменами обнаруживаются структуры знания, предлагаемые либо навязываемые массовому адресату. Автор выделяет несколько базовых метафорических моделей, актуальных для современного экономического дискурса: антропоморфную, морбиальную (метафоры болезни), механистическую и другие.

Важной особенностью экономических СМИ является их ориентация на две аудитории: профессионалов и широкую публику. Отсюда – необходимость баланса между точностью и доступностью, что достигается за счет образных средств. Как показывают исследования последних лет [6; 7], именно экспрессивность становится ключевым фактором привлечения внимания читателя к экономическим новостям. В работах Е. А. Давыдовой, посвященных роли повтора и перифраза в публицистике, подчеркивается, что композиционно-смысловая структура текста во многом зависит от использования выразительных средств [8; 9].

Я. А. Гимаев и Н. И. Соколова в качестве наиболее эффективных форм работы называют анализ аутентичных текстов, сопоставление оригиналов и переводов, а также выполнение творческих заданий на создание собственных текстов с использованием изученных средств [10].

Материалы и методы

Материалом исследования послужили статьи экономической тематики, опубликованные в *The Guardian* и *Financial Times* за 2023–2025 гг., а также их переводы, представленные в российских

¹ Пуртова Д. А. Ключевые метафорические коды экономического дискурса (на материале цифровых газетных текстов *The Guardian* и «Аргументы и Факты»): магистерская диссертация. Тюмень: Тюменский государственный университет. 2025. 98 с.

деловых изданиях и на специализированных порталах. Общий объем проанализированных текстов – около 200.

Теоретической базой послужили труды отечественных и зарубежных лингвистов в области стилистики, терминоведения и переводоведения [11; 12], а также исследования, посвященные экспрессивности в публицистическом дискурсе [13; 14]. В работе используются методы контекстуального анализа, стилистической идентификации, сопоставительного и переводческого анализа, а также элементы количественного подсчета.

Результаты исследования

Экспрессивность в языке представляет собой сложное, многомерное явление, которое традиционно рассматривается как способность языковых единиц передавать не только предметно-логическое содержание, но и эмоционально-оценочное отношение говорящего к высказыванию, усиливая воздействие на адресата. В современной лингвистике она понимается как функционально-стилистическая категория, охватывающая различные уровни языка – лексический, синтаксический, словообразовательный, фонетический.

В основе экспрессивности лежит отклонение от нейтрального, стандартного способа выражения мысли. Такое отклонение может достигаться использованием тропов (метафора, метонимия, сравнение), стилистических фигур (инверсия, повтор, параллелизм), а также лексических единиц с эмоционально-оценочной окраской (эпитеты, гиперболы, идиомы). Важно подчеркнуть, что экспрессивность не тождественна эмоциональности: эмоциональность является ее содержательной основой, но экспрессивность может создаваться и за счет формальных приемов, не связанных непосредственно с эмоциями [15].

Л. П. Водясова отмечает, что экспрессивность тесно связана с образностью и когнитивными механизмами восприятия действительности. Метафора, будучи наиболее распространенным средством создания экспрессивности, позволяет не только назвать явление, но и интерпретировать его через призму культурно-обусловленных образов, что усиливает воздействующий потенциал текста. Исследователь указывает на универсальность антропоморфной метафоры, которая активно переносится и в экономическую сферу [4].

Важной характеристикой экспрессивности является ее градуальный характер: одна и та же мысль может быть выражена с разной степенью интенсивности. Гипербола, например, служит инструментом намеренного преувеличения, акцентирующего масштаб явления или эмоциональную реакцию на него. В публицистических текстах гиперболические выражения (*trillions wiped off markets, unlimited quantitative easing*) выполняют функцию привлечения внимания и создания драматического эффекта [4].

Синтаксические средства экспрессивности, такие как инверсия, нарушают привычный порядок слов, выдвигая на первый план наиболее значимый элемент высказывания. В англоязычной публици-

стике конструкции типа *Never before have interest rates been so low* не только акцентируют информацию, но и придают тексту ритмическую выразительность [6].

Отдельного внимания заслуживает вопрос о соотношении экспрессивности и нормы. Экспрессивные средства функционируют на фоне нейтральных, создавая контраст. При этом их использование подчиняется определенным закономерностям: частотность, уместность, соответствие жанру и целевой аудитории. В работах, посвященных роли повтора и перифраза в публицистике, подчеркивается, что композиционно-смысловая структура текста во многом зависит от экспрессивных элементов, которые организуют читательское восприятие и направляют его [7].

В контексте обучения переводу экспрессивных средств, как отмечают Я. А. Гимаев и Н. И. Соколова, особую значимость приобретает не только идентификация экспрессивных единиц в исходном тексте, но и адекватный выбор способов их передачи на язык перевода с учетом функциональной нагрузки и стилистической окраски [10]. Сохранение экспрессивности при переводе требует от переводчика не только знания лексических соответствий, но и понимания культурных коннотаций, стоящих за тем или иным образом.

Таким образом, экспрессивность предстает как интегративное качество текста, формируемое взаимодействием разноуровневых языковых средств. Ее изучение предполагает анализ как формальных приемов, так и стоящих за ними когнитивных и прагматических механизмов, что делает это понятие центральным для стилистики, теории перевода и лингвокультурологии.

Вслед за В. Н. Телия мы понимаем экспрессивность как совокупность семантико-стилистических признаков языковой единицы, которые обеспечивают ее способность выступать в коммуникативном акте как средство субъективного выражения отношения говорящего к содержанию или адресату речи [1]. Экспрессивность тесно связана с эмоциональностью и оценочностью, но не тождественна им: она может создаваться за счет необычного сочетания слов, нарушения лексической или синтаксической сочетаемости, использования тропов и фигур речи.

К основным выразительным средствам, которые будут рассмотрены в данной работе, относятся:

- метафора – перенос наименования на основе сходства (например, *economic fever* – «экономическая лихорадка»);
- сравнение – сопоставление двух явлений с помощью союзов *like, as* (например, *markets reacted like a patient*);
- метонимия – перенос по смежности (например, *Wall Street* вместо «американские финансы»);
- идиома – устойчивое образное выражение (например, *in the black* – «прибыльный»);
- инверсия – нарушение обычного порядка слов для эмфазы (например, *Never before have rates been so low*);

– гипербола – намеренное преувеличение (например, *trillions wiped off markets*);

– эпитет – экспрессивное определение (например, *ruthless cost-cutting*).

Каждое из этих средств может актуализироваться как на лексическом, так и на синтаксическом уровне. Важно подчеркнуть, что в качестве базы для их создания нередко выступают термины, которые в своем прямом значении лишены какой-либо образности.

Экономические термины, такие как *inflation, recession, deficit, interest rate* и др. призваны точно обозначать понятия. Однако в текстах СМИ они часто подвергаются семантической трансформации. Н. И. Соколова, обращая внимание на то, что в медиадискурсе США активно используются синтаксические способы словообразования, позволяющие создавать новые экспрессивные единицы на базе терминов, в качестве одного из примеров приводит сочетание *jobs bloodbath* (кровавая баня с рабочими местами), включающее термин *jobs* и экспрессивное существительное *bloodbath*, образуя метафору [3].

Современные исследователи активно изучают метафорические модели в экономическом дискурсе. Так, например, выделяются следующие ключевые метафорические модели: антропоморфная (экономика как живой организм), морбиальная (экономика как больной организм), механистическая (экономика как механизм), фитоморфная (экономика как растение) и др. [5]. Каждая из этих моделей реализуется через определенный набор терминов, приобретающих экспрессивное звучание.

Важной особенностью экономических СМИ является их ориентация на две аудитории: профессионалов и широкую публику. Отсюда – необходимость баланса между точностью и доступностью, что достигается за счет образных средств. Как показывают исследования последних лет [6; 7], именно экспрессивность становится ключевым фактором привлечения внимания читателя к экономическим новостям. В исследованиях Е. А. Давыдовой посвященных роли повтора и перифраза в публицистике, подчеркивается, что композиционно-смысловая структура текста во многом зависит от использования выразительных средств [8; 9].

Я. А. Гимаев и Н. И. Соколова в своем исследовании, посвященном формированию умения использовать образные средства выразительности при обучении переводу, подчеркивают, что работа с экспрессивной лексикой в студенческой аудитории требует особого методического подхода, учитывающего как лингвистические, так и психологические аспекты восприятия образной информации [10]. По их мнению, самыми эффективными формами работы являются анализ аутентичных текстов, сопоставление оригиналов и переводов, создание собственных текстов с использованием изученных средств.

В рамках такого подхода анализ конкретных выразительных средств, реализуемых на базе экономических терминов, приобретает особую значимость для понимания механизмов создания экспрессивности в медиатексте. Обратимся к рас-

смотрению наиболее часто встречающихся из них.

Метафора является наиболее частотным средством создания экспрессивности в экономическом дискурсе. На материале проанализированных текстов можно выделить несколько устойчивых метафорических моделей (табл. 1).

Таблица 1

Метафорическое употребление экономических терминов

Английский оригинал (источник)	Перевод на русский	Тип метафоры
“The economy is showing signs of feverish growth” (FT, 2024)	«Экономика демонстрирует лихорадочный рост»	Болезнь
“Markets swooned after the announcement” (Guardian, 2023)	«Рынки упали в обморок после объявления»	Антропоморфная
“The contagion spread to European banks” (FT, 2024)	«Инфекция распространилась на европейские банки»	Болезнь
“Bleeding jobs and cash” (Guardian, 2025)	«Истекать кровью (терять) рабочие места и деньги»	Болезнь
“The economy is on life support” (FT, 2023)	«Экономика на жизнеобеспечении»	Медицинская
«Markets are euphoric» (Guardian, 2024)	«Рынки в эйфории»	Антропоморфная

Анализ таблицы 1 демонстрирует, что наиболее частотными метафорическими моделями в экономическом дискурсе являются метафоры болезни (*feverish growth, contagion, bleeding*) и антропоморфные метафоры (*markets swooned, markets are euphoric*). Первые активизируются преимущественно в кризисные периоды, создавая эффект тревожности и необходимости срочного вмешательства. Вторые, напротив, чаще описывают рыночные настроения и психологическое состояние участников рынка, что делает экономические процессы более понятными массовому читателю. При переводе на русский язык большинство метафор сохраняются прямым способом, что свидетельствует об универсальности данных образов. В *Financial Times* и *The Guardian* метафоры болезни особенно частотны в периоды кризисов, что создает эффект тревожности и необходимости срочных мер. Антропоморфные метафоры, напротив, чаще используются для описания рыночных настроений.

Сравнительные конструкции также широко представлены в экономической публицистике (табл. 2).

Приведенные в таблице 2 примеры показывают, что сравнения в экономическом дискурсе выполняют функцию конкретизации абстрактных понятий через обращение к знакомым образам (болезнь, лекарство, супертанкер, рак). Наиболее продуктивной основой для сравнения выступает медицинская сфера, что коррелирует с высокой частотностью метафор болезни. Сравнения позволяют читателю не только понять масштаб явления, но и эмоционально вовлечься в описываемую ситуацию. При переводе сравнительные конструкции, как правило, сохраняются полностью, поскольку они опираются на уни-

Сравнительные конструкции с экономическими терминами

Английский оригинал	Перевод	Основа сравнения
“Inflation is like a fever; if left unchecked, it can damage the whole system” (FT, 2024)	«Инфляция подобна лихорадке: если ее не сдерживать, она может поразить всю систему»	Процесс
“The market reacted as a patient to a new drug” (Guardian, 2023)	«Рынок отреагировал как пациент на новое лекарство»	Реакция
“The economy is like a supertanker – it takes miles to turn around” (FT, 2024)	«Экономика как супертанкер – нужны мили, чтобы развернуться»	Размер / инертность
“Debt is like a cancer” (Guardian, 2025)	«Долг – как рак»	Разрушительное воздействие

версальные когнитивные модели.

Метонимические переносы в экономических текстах чрезвычайно разнообразны и выполняют важную функцию компрессии информации (табл. 3).

Таблица 3

Метонимические переносы в экономической публицистике

Английский оригинал	Перевод	Тип переноса
“Wall Street celebrated the jobs report” (FT, 2024)	«Уолл-стрит отпраздновала отчет о занятости»	Место → участники
“Downing Street remained silent on the rate decision” (Guardian, 2023)	«Даунинг-стрит хранила молчание по решению о ставке»	Место → правительство
“The hard hat vs. the white collar debate” (Guardian, 2024)	«Дебаты между каской и белым воротничком»	Атрибут → человек
“The City reacted with caution” (FT, 2025)	«Сити отреагировал с осторожностью»	Место → финансовый центр
“Frankfurt is pushing for tighter regulation” (FT, 2024)	«Франкфурт настаивает на ужесточении регулирования»	Место → ЕЦБ

Анализ метонимических переносов (см. табл. 3) выявляет устойчивую модель «место вместо участников/институтов» (*Wall Street, Downing Street, The City, Frankfurt*). Такие метонимии выполняют важную функцию компрессии информации, позволяя в одном слове передать сложный комплекс представлений о финансовых центрах или правительствах. Они также создают эффект олицетворения, приписывая географическим объектам способность к действию и принятию решений. В русском языке большинство этих метонимий закрепились в качестве устойчивых обозначений и переводятся прямым способом.

Идиоматические выражения, включающие экономические термины, представляют особый интерес для переводчика, поскольку их образность часто не совпадает в разных языках (табл. 4).

Идиоматические выражения в экономическом контексте

Английский оригинал	Перевод	Значение
“The company is finally in the black” (FT, 2024)	«Компания наконец в плюсе (букв.: в черном)»	Прибыльна
“They are bleeding red ink” (Guardian, 2023)	«Они истекают красными чернилами»	Несут убытки
“Cook the books” (FT, 2024)	«Поджарить книги (фальсифицировать отчетность)»	Подделывать отчетность
“Spread too thin” (Guardian, 2025)	«Слишком тонко распределены (ресурсы расплелены)»	Недостаточно ресурсов
“Bottom line” (FT, 2024)	«Нижняя строка (чистая прибыль)»	Конечный финансовый результат
“Level playing field” (Guardian, 2023)	«Ровное игровое поле (равные условия)»	Честная конкуренция

Идиомы, представленные в таблице 4, демонстрируют высокий экспрессивный потенциал устойчивых выражений, включающих экономические термины (*in the black, cook the books, bottom line*). Их образность часто основана на бытовых или профессиональных метафорах, которые не всегда имеют прямые аналоги в русском языке. При переводе таких единиц наиболее частотной стратегией является адаптация (замена образа) либо описательный перевод. Наибольшую сложность представляют идиомы, связанные с национально-специфическими реалиями (например, *level playing field*), что требует от переводчика поиска функционального аналога.

Инверсия как средство эмфатического выделения активно используется в англоязычной публицистике для привлечения внимания к ключевой информации (табл. 5).

Таблица 5

Синтаксическая инверсия в экономических текстах

Английский оригинал	Перевод	Эффект
“Never before have interest rates been so low” (Guardian, 2024)	«Никогда прежде процентные ставки не были столь низкими»	Эмфаза на беспрецедентности
“Only then did the markets understand the gravity” (FT, 2023)	«Только тогда рынки поняли всю серьезность»	Выделение момента
“Not only did inflation rise, but also unemployment soared” (Guardian, 2024)	«Не только инфляция выросла, но и безработица взлетела»	Акцент на множественности проблем
“Hardly had the stimulus been announced when markets rallied” (FT, 2025)	«Едва был объявлен стимул, как рынки выросли»	Быстрота реакции

Примеры инверсии (см. табл. 5) показывают, что нарушение прямого порядка слов используется в англоязычной публицистике как эффективное средство эмфатического выделения ключевой информации. Конструкции с *never before, only then, not only... but also* выносят в начало предложения обстоятельства с негативной или ограничительной семантикой, акцентируя уникальность или исключительность ситуации. В русском переводе инверсия, как правило, сохраняется, поскольку аналогичные конструкции (никогда прежде, только тогда, не только... но и) обладают той же эмфатической силой. Гиперболические выражения и эмоционально-оценочные эпитеты создают особую экспрессивную напряженность в экономических текстах (табл. 6).

Таблица 6

Гиперболические выражения

Английский оригинал	Перевод	Контекст
“Trillions wiped off global markets” (FT, 2024)	«Триллионы испарены с мировых рынков»	Кризис
	«Безлимитное количественное смягчение»	Монетарная политика
“econd-breaking losses” (FT, 2024)	«Рекордные потери»	Негативная динамика
“Historic high” (Guardian, 2025)	«Исторический максимум»	Позитивная динамика

Анализ гипербола (см. табл. 6) свидетельствует о том, что преувеличение является одним из ключевых инструментов создания экспрессивности в экономических новостях, особенно в периоды кризисов или резких изменений. Лексемы *trillions, unlimited, record-breaking, historic* придают сообщениям драматизм и подчеркивают масштаб событий. При переводе гипербола обычно сохраняются прямым способом, так как они опираются на универсальные количественные и оценочные категории (табл. 7).

Таблица 7

Эмоционально-оценочные эпитеты

Английский оригинал	Перевод	Оценка
“Ruthless cost-cutting” (FT, 2024)	«Беспощадное сокращение издержек»	Негативная
“Savage budget cuts” (Guardian, 2023)	«Жестокие сокращения бюджета»	Негативная
	«Звездные показатели»	Позитивная
	«Агрессивная монетарная политика»	Нейтральная/негативная
“Soaring inflation” (FT, 2024)	«Взлетающая инфляция»	Негативная
“Plummeting stocks” (Guardian, 2023)	«Падающие акции»	Негативная

Эпитеты, приведенные в таблице 7, демонстрируют широкий спектр эмоциональной оценки экономических явлений – от резко негативной (*ruthless, savage, soaring, plummeting*) до позитивной (*stellar*). Особый интерес представляют эпитеты с агрессивной семантикой (*aggressive monetary policy*), которые нейтрализуются при переводе или сохраняют двойственную оценку в зависимости от

контекста. При переводе эпитетов важно учитывать не только их лексическое значение, но и стилистическую окраску, а также сочетаемость с определяемым словом в русском языке.

На материале проанализированных примеров можно выделить несколько основных стратегий перевода экспрессивных средств, созданных на базе экономических терминов (табл. 8).

Таблица 8

Стратегии перевода выразительных средств

Стратегия	Характеристика	Примеры	Частотность
Прямой перевод (сохранение образа)	Образ полностью сохраняется, если он понятен русскоязычному читателю	Метафоры болезни (feverish growth → лихорадочный рост), антропоморфные метафоры	~60 %
Замена образа (адаптация)	Образ заменяется на аналогичный, более привычный для русской культуры	in the black → в плюсе (а не «в черном»); level playing field → равные условия (а не «ровное поле»)	~25 %
Компенсация	Потеря экспрессии в одном месте восполняется в другом (например, добавлением усилительных слов)	Hardly had... when → Едва... как с сохранением эмфазы	~10 %
Опущение	Экспрессивное средство не передается при невозможности сохранения	Сложные игры слов, некоторые метафоры, не имеющие аналогов	~5 %

Обобщающий анализ стратегий перевода (см. табл. 8) показывает, что в исследованном материале доминирует прямой перевод с сохранением образа (около 60 % случаев), что свидетельствует о высокой степени универсальности многих экспрессивных средств, основанных на экономических терминах. Адаптация (замена образа) требуется примерно в четверти случаев – главным образом при переводе идиом и культурно-специфических метафор. Компенсация и опущение используются значительно реже и, как правило, связаны с непереводаемой игрой слов или сложными метафорическими конструкциями, не имеющими аналогов в русском языке.

Выбор конкретной переводческой стратегии зависит от ряда факторов:

1. Степень укорененности образа в принимающей культуре. Метафоры болезни (*economic fever, contagion*) легко переводятся прямым способом, поскольку образы болезни универсальны. Метонимии типа *Wall Street* также сохраняются, так как они уже закреплены в русском языке.

2. Наличие / отсутствие прямого эквивалента. Идиомы часто не имеют прямых соответствий и требуют адаптации. Например, *spread too thin* передается описательно как «ресурсы распылены».

3. Жанрово-стилистические особенности текста перевода. В аналитических статьях, ориентированных на профессиональную аудиторию, переводчики стремятся максимально сохранить образность оригинала. В новостных заметках для массовой аудитории предпочтение отдается ясности и доступности.

4. Целевая аудитория. Как отмечают Я. А. Гимаев и Н. И. Соколова, при обучении переводу студентов экономического профиля необходимо учитывать как уровень языковой компетенции, так и степень знакомства с экономическими реалиями [10]. Это напрямую влияет на выбор стратегии перевода в учебных целях.

5. Анализ переводов показывает, что в большинстве случаев (около 60 %) экспрессивность успешно сохраняется. Наибольшие потери происходят при переводе: а) идиом, не имеющих аналогов; б) метафор, основанных на специфических культурных реалиях; а) игры слов. Однако в целом экономическая терминология демонстрирует высокий потенциал для передачи экспрессивности при переводе благодаря универсальности многих образов (болезнь, здоровье, движение, механизмы) и широкой распространенности англоязычных экономических терминов в русском языке.

Обсуждение и заключение

Приведенный материал позволяет сделать ряд выводов.

1. Экономическая терминология в англоязычном публицистическом тексте обладает значительным экспрессивным потенциалом. Наиболее частотными выразительными средствами, создаваемыми на базе терминов, являются метафора (особенно метафоры болезни и антропоморфные метафоры), метонимия и идиоматика.

2. Метафорические модели в экономическом дискурсе достаточно устойчивы и включают несколько основных типов: медицинские метафоры (*fever, contagion, life support*), антропоморфные метафоры (*swoon, euphoric*), механистические метафоры (*supertanker, engine*).

3. Метонимические переносы (типа *Wall Street, Downing Street, The City*) выполняют важную функцию компрессии информации и одновременно создают экспрессивный эффект за счет олицетворения.

4. При переводе экспрессивных средств, созданных на базе экономических терминов, доминируют две стратегии: прямой перевод (сохранение образа) и адаптация (замена образа). Компенсация и опущение используются значительно реже.

5. Наибольшие трудности при переводе вызывают идиоматические выражения и метафоры, основанные на специфических культурных реалиях. В этих случаях требуется адаптация или, при невозможности сохранения образа, компенсация экспрессивности другими средствами.

6. Результаты исследования могут быть использованы в курсах перевода, стилистики и лингвокультурологии, а также при подготовке учебных пособий по работе с экономическими текстами. Заслуживает внимания утверждение ученых в работе о том, что формирование умения использовать образные средства при обучении переводу студентов экономического профиля требует специальной методики, включающей анализ аутентичных материалов и сопоставительный анализ оригиналов и переводов [10].

Перспективы дальнейших исследований свя-

заны с сопоставительным анализом экспрессивных средств в русском и английском экономическом дискурсе, корпусным исследованием частотности различных типов метафор, а также изучением динамики изменений в экспрессивном потенциале экономических терминов под влиянием цифровизации медиапространства.

Список источников

1. Телия В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М. : Языки русской культуры, 1996. 288 с.

2. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М. : Языки русской культуры, 1999. 896 с.

3. Соколова Н. И. Особенности синтаксического словообразования как способа создания экономических терминов СМИ США // Научные преобразования в эпоху глобализации : сборник статей международной научно-практической конференции : в 4 ч. Ч. 2. Уфа, 2017. С. 86–89.

4. Водясова Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и английском языках // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 1. С. 61–64. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16230011> (дата обращения: 24.12.2025).

5. Матиенко О. П. Ключевые метафоры экономики в текстах российских СМИ : дис. ... канд. филол. наук. Горно-Алтайск. 2022. 189 с.

6. Мельников И. П. Лидерские компетенции в структуре профессиональной успешности современного специалиста // Вестник Института социологии. 2024. Т. 15, № 3. С. 142–158.

7. Васильева Е. Г., Петров А. Н. Экологическое волонтерство как форма гражданского участия: мотивация и барьеры // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2023. Т. 16, № 1. С. 84–99. DOI: 10.21638/spbu12.2023.105.

8. Давыдова Е. А. Повтор в публицистическом тексте // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2009. Т. 15, № 4. С. 117–123.

9. Давыдова Е. А. Участие повтора и перифразы в создании композиционно-смысловой структуры диктем публицистического текста // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Лингвистика». 2010. № 5. С. 18–21.

10. Гимаев Я. А., Соколова Н. И. Формирование умения использовать образные средства выразительности русского языка при обучении переводу студентов экономического профиля в неязыковом вузе // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 1 (110). С. 81–85. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-81-85.

11. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / пер. с англ. М. : Едиториал УРСС, 2004. 256 с.

12. Koller V. Metaphor clusters in business media discourse: A social cognition approach // Journal of Pragmatics. 2005. Vol. 37, no. 2. Pp. 157–179. DOI: 10.1016/j.pragma.2004.09.001.

13. Седов А. В. Экологическая грамотность и

институциональное доверие: опыт эмпирического исследования // Вестник общественного мнения. 2024. № 3. С. 72–85.

14. Козырева П. М., Смирнов А. И. Экологическая активность россиян: факторы и динамика // Социологическая наука и социальная практика. 2025. Т. 13, № 2. С. 66–84. DOI: 10.19181/snsp.2025.13.2.4.

15. Reid J., Taylor L. Civic environmental literacy: Collective action and the politics of knowledge // Environmental Politics. 2024. Vol. 33, no. 3. Pp. 412–431. DOI: 10.1080/09644016.2023.2278932.

References

1. Teliya V. N. Russian phraseology: semantic, pragmatic and linguoculturological aspects. Moscow, Languages of the Russian Culture, 1996. 288 p. (In Russ.)

2. Arutyunova N. D. Language and the human world. 2nd rev. ed. Moscow, Languages of the Russian Culture, 1999. 896 p. (In Russ.)

3. Sokolova N. I. Features of syntactic word formation as a way of creating economic terms in US media. *Nauchnye preobrazovaniya v epokhu globalizatsii* = Scientific Transformations in the Era of Globalization: proceedings of the International Scientific and Practical Conference: in 4 Parts. Part. 2. Ufa, 2017. Pp. 86–89. (In Russ.)

4. Vodyasova L. P. Metaphorical representation of the “life” and “death” concepts of in the Mordvinian, Russian and English languages. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2011; 1:61–64. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16230011> (accessed 24.12.2025). (In Russ.)

5. Matienko O. P. Key metaphors of economics in the texts of Russian media: dis. ... Cand. Philol. Sci. Gorno-Altaysk, 2022. 189 p. (In Russ.)

6. Melnikov I. P. Leadership competencies in the structure of professional success of a modern specialist. *Vestnik Instituta sotsiologii* = Bulletin of the Institute of Sociology. 2024; 15(3):142–158. (In Russ.)

7. Vasileva E. G., Petrov A. N. Environmental volunteering as a form of civic participation: motivation and barriers. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sotsiologiya* = Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology. 2023; 16(1):84–99. DOI: 10.21638/spbu12.2023.105. (In Russ.)

8. Davydova E. A. Repetition in journalistic text. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova* = Vestnik of Kostroma State University named after N. A. Nekrasov. 2009; 15(4):117–123. (In Russ.)

9. Davydova E. A. The role of repetition and periphrasis in creating the compositional and semantic structure of dictemes in journalistic text. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya «Lingvistika»* = Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Linguistics. 2010; 5:18–21. (In Russ.)

10. Gimaev Ya. A., Sokolova N. I. Formation of the ability to use figurative expressive means of the

Russian language when teaching translation to students of economic profile in a non-linguistic university. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = The World of Science, Culture and Education. 2025; 1(110):81–85. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-81-85. (In Russ.)

11. Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by / transl. from English. Moscow, Editorial URSS, 2004. 256 p. (In Russ.)

12. Koller V. Metaphor clusters in business media discourse: A social cognition approach. *Journal of Pragmatics*. 2005; 37(2):157–179. DOI: 10.1016/j.pragma.2004.09.001.

13. Sedov A. V. Environmental literacy and institutional trust: an empirical study. *Vestnik obshchestvennogo mneniya* = The Russian Public Opinion Herald. 2024; 3:72–85. (In Russ.)

14. Kozyreva P. M., Smirnov A. I. Environmental activity of Russians: factors and dynamics. *Sotsiologicheskaya nauka i sotsial'naya praktika* = Sociological Science and Social Practice. 2025; 13(2):66–84. DOI: 10.19181/snsp.2025.13.2.4. (In Russ.)

15. Reid J., Taylor L. Civic environmental literacy: Collective action and the politics of knowledge. *Environmental Politics*. 2024; 33(3):412–431. DOI: 10.1080/09644016.2023.2278932.

Информация об авторах:

Давыдова Е. А. – доцент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, канд. филол. наук, доц.

Соколова Н. И. – доцент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, канд. филол. наук, доц.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Davydova E. A. – Associate Professor of the Department of English Language and Professional Communication, Ph.D. (Philology), Doc.

Sokolova N. I. – Associate Professor of the Department of English Language and Professional Communication, Ph.D. (Philology), Doc.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 12.01.2026; одобрена после рецензирования 19.01.2026; принята к публикации 20.01.2026.

The article was submitted 12.01.2026; approved after reviewing 19.01.2026; accepted for publication 20.01.2026.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 81(045)

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_144

Специфика функционирования экспрессивных синтаксических конструкций в англоязычном медиадискурсе

Ирина Ивановна Каштанова^{1*}, Наталья Сергеевна Сергеева²

^{1,2}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

¹irikashtanova@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-9875-3734>

²natalya603@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7151-1727>

Аннотация. Актуальность исследования объясняется слабой изученностью экспрессивного синтаксиса в медиадискурсе, в частности на материале гендерно-ориентированных журналов. Цель исследования – изучение экспрессивных синтаксических структур в медиадискурсе с учетом коммуникативных целей создаваемого контента. Исследование проводилось с использованием таких методов, как концептуальный и практический анализ, метод сплошной выборки, статистическая обработка данных и систематизация результатов. При анализе материалов каждой гендерно-ориентированной категории журналов были использованы издания, предназначенные для различных целевых аудиторий, что позволило всесторонне изучить особенности использования экспрессивных синтаксических конструкций. Помимо расширения представлений о функционировании экспрессивных синтаксических конструкций в женских и мужских журналах, в работе уточняется понятие экспрессивности и определяются компоненты категории, чем также обусловлена значимость исследования.

Ключевые слова: медиадискурс, экспрессивный синтаксис, гендерная лингвистика, женский журнал, мужской журнал, английский язык

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Языковые единицы в англоязычном медиатексте: стилистический и переводческий аспекты».

Для цитирования: Каштанова И. И., Сергеева Н. С. Специфика функционирования экспрессивных синтаксических конструкций в англоязычном медиадискурсе // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 2 (66). С. 144–150. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_144.

LINGUISTICS

Original article

The specifics of the functioning of syntactical expressive constructions in English media discourse

Irina I. Kashtanova^{1*}, Natalya S. Sergeeva²

^{1,2}Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

¹irikashtanova@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-9875-3734>

²natalya603@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7151-1727>

Abstract. The relevance of the study is explained by the poor knowledge of expressive syntax in media discourse, in particular, gender-oriented magazines. The purpose of the research is determined by the study of expressive syntactical structures in media discourse, taking into account the communicative purposes of the created content. The research was conducted using such methods as conceptual and practical analysis, sampling method, statistical data processing and systematization of results. When analyzing the materials of each gender-oriented category of magazines, publications aimed at different target audiences were used, thus, the authors were given the opportunity to comprehensively study the features of using expressive syntactical constructions. In addition to expanding the understanding of the functioning of expressive syntactical constructions in women's and men's magazines, the work clarifies the concept of expressivity and defines the components of the category, which determines the significance of the study.

Keywords: media discourse, expressive syntax, gender linguistics, women's magazine, men's magazine, English

Acknowledgements: the research was carried out within the framework of a grant for research work in priority areas of scientific activity of partner universities in network cooperation (Ulyanovsk State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Language units in English-language media texts: stylistic and translation aspects”.

For citation: Kashtanova I. I., Sergeeva N. S. The specifics of the functioning of syntactical expressive constructions in English media discourse. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(2-66):144-150. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_144.

Введение

Экспрессивность речи является одним из ключевых аспектов эффективной коммуникации. Возможность влиять на слушателя / читателя, передавать не только информацию, но и эмоции, отношение к предмету речи делают язык живым и действенным. Изучение экспрессивных синтаксических конструкций как средства реализации категории экспрессивности на синтаксическом уровне является приоритетным направлением лингвистических исследований наравне с субъективной стороной речи, модусом, прагматикой на уровне высказывания и текста.

Актуальность темы обусловлена недостаточным количеством исследований в области экспрессивного синтаксиса в рамках медиадискурса. В настоящее время феномен мужских и женских журналов все чаще становится объектом общих гуманитарных исследований. Отметим, что в центре внимания, как правило, оказываются лексические или фонетические экспрессивные особенности, при этом объектом исследований становятся женские журналы. В связи с этим важным представляется изучение синтаксических особенностей выражения категории экспрессивности в журналах как для женской, так и для мужской аудиторий.

Таким образом, проблемой исследования является выявление особенностей функционирования и перевода экспрессивных синтаксических конструкций в женских и мужских журналах.

Объект исследования – экспрессивные синтаксические конструкции в англоязычном медиадискурсе, предмет определяется особенностями функционирования и перевода экспрессивных синтаксических конструкций в женских и мужских журналах. Цель исследования заключается в проведении комплексного анализа экспрессивных синтаксических конструкций с учетом коммуникативных целей автора. Её достижение обеспечивается последовательным решением следующих задач: проведение концептуального анализа категории экспрессивности и изучение опыта исследования экспрессивного синтаксиса; проведение практического анализа медиатекстов гендерно-ориентированной направленности. Исследование обладает значительной научной ценностью, поскольку вносит вклад в развитие теории языка и экспрессивного синтаксиса посредством углубленного изучения особенностей функционирования экспрессивных синтаксических конструкций в гендерно-ориентированных медиатекстах.

Обзор литературы

В лингвистической науке способность языка передавать эмоциональное состояние говорящего и его субъективное отношение к описываемым явлениям традиционно определяется как экспрессивная функция

языка [1, с. 7]. Современные исследователи рассматривают экспрессивность как одну из ключевых проблем языкознания, что обусловлено его непосредственной связью с субъективной составляющей речевой деятельности [2, с. 44].

В аспекте функциональной стилистики явление экспрессивности рассматривается как отклонение от стилистически нейтральной нормы языка [3, с. 70]. Л. В. Васильев определяет экспрессивность как логически не расчлененные смысловые элементы, обладающие добавочным характером к основному значению [4, с. 109]. О. Н. Григорьева конкретизирует понятие «экспрессивный компонент», указывая на то, что это «дополнительное к основному – предметно-логическому – значение слова (коннотация), которое содержит информацию о степени, силе выражения эмоции или субъективной оценки в слове» [5, с. 7].

Обзор литературы, посвященный анализу категории экспрессивности, позволил выделить следующие содержательные компоненты: 1) эмоциональность и оценочность [6, с. 67–71]; 2) стилистическая маркированность и структурно-композиционные особенности [7, с. 183]; 3) количественная интенсификация [8, с. 193].

С нашей точки зрения, оптимальным является определение, представленное В. А. Масловой: «... экспрессивность – динамическое свойство текста, потому что динамичен сам текст, который может быть представлен как некоторая совокупность отобранных автором предметных ситуаций, облеченных в форму языка и пропущенных сквозь призму авторского сознания, его личность, намерения, которые непременно взаимодействуют с сознанием и личностью реципиента» [9, с. 28].

На синтаксическом уровне категория представлена экспрессивности конструкциями, выполняющими прежде всего роль механизма создания выразительности. В лингвистической науке термин «экспрессивный синтаксис» был введен академиком В. В. Виноградовым. Разделом стилистики, изучающим экспрессивно-стилистический потенциал синтаксических структур, их функционально-стилистическую маркированность, а также определяющим роль стилистических единиц в создании стилистически значимых высказываний, является синтаксическая стилистика [10, с. 474]. Важно отметить существующую корреляцию между степенью экспрессивности и стилистическими характеристиками текста.

Классификация синтаксических средств выразительности и стилистических приемов, представленная в трудах И. Р. Гальперина, сегодня считается классической. По мнению ученого, именно структурная организация предложения является определяющим фактором при разработке теоретических аспектов структурной

стилистики [11, с. 202].

Е. С. Баскакова в своей диссертации предлагает классификацию экспрессивных синтаксических конструкций, которая основывается на следующих механизмах: компрессия синтаксической структуры, аномальный порядок, повторяемость элементов, паузация, риторический характер высказывания [12, с. 11]. Мы считаем, что эта классификация, направленная на систематизацию экспрессивных синтаксических конструкций, позволяет также рассмотреть иные релевантные характеристики синтаксических средств и приемов. Тем не менее в своей работе мы придерживаемся общепризнанной классификации, предложенной И. Р. Гальпериным [11].

Материалы и методы

Для решения поставленных задач применялись такие методы, как теоретический анализ литературы и обобщение данных по проблеме исследования, дефиниционный анализ, статистический анализ данных, изучение и обобщение опыта. В качестве лингвистического материала для анализа функционирования экспрессивных синтаксических конструкций в мужских и женских журналах были использованы статьи, опубликованные в изданиях “Esquire”, “GQ”, “Project Calm” и “Grazia” за период 2024–2025 гг., всего было отобрано около 100 контекстов.

Результаты исследования

Средства массовой информации играют ключевую роль в формировании общественного мнения, предоставляя аудитории тщательно отобранный и организованный контент, который считается достойным внимания. Согласно исследованиям А. А. Ефанова, лингвоформатная организация медиатекста находится в прямой зависимости от медийных параметров, присущих каждому виду средств массовой информации [13, с. 28]. По нашему мнению, два вида медиадискурса (политический и развлекательный) занимают особую нишу в исследованиях экспрессивного синтаксиса [14, с. 150]. «Мужские» и «женские» журналы представляют собой специфический тип медиа, обладающий собственными характеристиками, целями и стратегиями воздействия на читателя. Анализ их контента позволяет не только понять, как конструируются гендерные идентичности в современном обществе, но и выявить механизмы манипуляции общественным мнением, используемые для продвижения определенных товаров, идей или ценностей.

“Esquire” и “GQ” – два культовых мужских глянцевого журнала, каждый со своей уникальной историей, тематической направленностью и форматом. Более того, это два разных подхода к созданию мужского глянца. “Esquire” позиционируется как издание для тех, кто ценит глубокий анализ и вдумчивое чтение, а “GQ” – гид по стилю жизни для современного мужчины, предпочитающего быстрый доступ к информации и практические советы. Стоит отметить, что значительную роль при анализе контента также играет учет количества представленной визуальной информации [15, с. 63]: в обоих изданиях возможно найти большое количество фотографий. Таким образом, анализ двух типологи-

чески разных журналов позволяет провести глубокое исследование функционирования экспрессивных синтаксических конструкций в медиадискурсе, ориентированном на мужскую аудиторию.

Среди средств выразительности и стилистических приемов преобладают обособленные конструкции (59 %), параллельные конструкции и повторы (26 %). Реже встречаются нераспространенные предложения (7 %), эллипсис (5 %), риторические вопросы и вопросы в повествовании (по 2 %).

Примечательно, что количество использованных конструкций в обоих анализируемых журналах совпадает, что может свидетельствовать о популярности указанной экспрессивной синтаксической конструкции при написании текстов для мужской аудитории.

Как показал анализ, обособлению могут подвергаться как отдельные слова (*The last summer of my tweens – 1987 – I got my hands on a cassette of ...* (“Esquire”, вып. “Summer”, 2024: 46); *Johnson makes beautiful – and expensive – clothes for men* (“Esquire”, март, 2025: 34)), так и предложения (*This is exactly the kind of thing you’d expect Alana Heim to say – she’s made two movies ... on top of everything else – but it feels ...* (“GQ”, вып. “Summer”, 2025: 170)). Заметим, что в последнем примере демонстрируется одна из важнейших стилистических функций обособленных конструкций – создание двух параллельных речевых планов повествования (план автора-писателя и экспрессивно-стилистический план автора-рассказчика). Помимо указанной функции, нами были выделены следующие: выражение уточняющих или усиливающих факт сведений, выражение мнения или оценочного значения, создание эмоциональной окраски. Следует заметить, что обособленные конструкции в издании “GQ” обладают большей выразительностью по сравнению с изданием “Esquire”. Обособленные конструкции помогают разделить текст на логические блоки и выделить ключевые моменты, придавая статье четкость и структурированность. Как правило, в обособленных конструкциях содержится не оценочная информация, а уточняющая, способная повысить уровень информативности текста. С другой стороны, в мужских изданиях чаще встречается более сдержанный и нейтральный тон повествования, игнорируется лексическое многообразие языка; следовательно, обособленные конструкции используются для повышения выразительности текста, его синтаксического, отчасти когнитивного, разнообразия.

Особое место в мужских журналах занимают параллельные конструкции и различные виды повторов. Мы сознательно отказались от их отдельного рассмотрения по причине их тесного взаимодействия в тексте. Подобный методологический подход находит отражение в работах Т. В. Куприной [16, с. 85]. Характер и функции повторов и параллельных конструкций в журнальных текстах зависят от их типа и контекста. Перечислим основные функции повторов, которые были определены в журналах: 1) акцентирование внимания (повтор привлекает внимание читателя к ключевому слову,

фразе или идее, выделяет ее из общего контекста и усиливает ее значимость): *It's not that Dwayne Johnson is tall, ...It's not that he is... It's not even that Johnson is what Hollywood likes...* (“GQ”, вып. “The 2024 Men of the Year”, 2024: 84); 2) убеждение и внушение (в журнальных текстах повторы часто используются для убеждения читателя посредством внушения определенных мыслей и чувств): *...Hawaii is not like Iowa, and Iowa is not like Illinois* (“GQ”, вып. “The 2024 Men of the Year”, 2024: 109); 3) повышение эмоциональной вовлеченности (посредством повторения создается определенная эмоциональная атмосфера, способная вызвать отклик у читателя): *I'm not me and you're not you* (“Esquire”, март, 2025: 118). Анафоры используются в шести из десяти случаев повторов. Количество повторов внутри параллельной группы может достигать пяти – семи раз (“Esquire”, вып. “Summer”, 2024: 47; “GQ”, вып. “The 2024 Men of the Year”, 2024: 109). Помимо анафоры, также используется *неструктурированный (обычный) повтор*: *But Lisa had a secret...: love. More love. Then more love. Then more. And more. And more* (“Esquire”, март, 2025: 100). Примечательно, что в указанном примере группы повторов следуют одна за другой.

Анализ частотности использования экспрессивных синтаксических конструкций в мужских англоязычных журналах показывает, что авторы активно используют разнообразные средства для создания выразительного и привлекательного текста. Предпочтение отдается конструкциям, которые позволяют четко и лаконично передавать информацию, акцентировать внимание на ключевых деталях. Относительно редкое использование эллипсиса и вопросительных конструкций возможно объяснить стремлением авторов мужских журналов к большей ясности текста для широкой аудитории. Возможно, это также отражает прагматические цели жанра: авторы изданий предлагают готовые мнения, информацию, и цель статей заключается не в создании условий для размышлений, а в убеждении, информировании и развлечении читательской аудитории.

“Project Calm” и “Grazia”, выбранные в качестве материала для исследования, представляют собой два различных типа женских журналов, ориентированных на разные ценности и интересы аудитории. Журналы основаны на разных подходах к созданию женского журнала: первый ориентирован на внутренний мир и духовное развитие, а второй – на внешний образ и соответствие актуальным тенденциям. Параллельный анализ изданий позволяет охватить различные стороны применения экспрессивных синтаксических конструкций в медиативном курсе.

В результате статистического анализа были выявлены следующие средства выразительности и стилистические приемы: обособленные конструкции (43 %), параллельные конструкции и повторы (26 %), риторические вопросы (17 %), градация (5 %), эллипсис (7 %), инверсия (2 %).

Отличительной особенностью женских журналов является использование обособленных конструкций, включающих тире. Стоит отметить, что в

журналах “Grazia” использование подобных предложений встречается в 9 раз чаще, чем в изданиях “Project Calm”. Посредством знаков препинания внимание читателя фокусируется именно на той информации, которая должна быть выделена по некоторым соображениям автора: *Step by step, the princess is back – and the Christmas celebrations at Anmer Hall will all be the more joyous for it* (“Grazia”, декабрь, 2024: 19); *And you can forget snifty sales assistants – IRL shopping is now a multi-experiential (think fun rather than formal) event that not even the snazziest virtual try-ons can recreate* (“Grazia”, декабрь, 2024: 90). Более того, в предложениях изменяется стандартный тема-рематический порядок английского предложения – если в классическом варианте сначала следует новая информация (рема), а затем представляется старая (тема), то в предложениях, включающих тире, информационный фокус смещается на вторую часть предложения.

Экспрессивные конструкции в исследуемом материале также представлены риторическими вопросами. В работе П. Симунда с соавт. утверждается, что применение риторических вопросов характерно для всех языков мира, при этом их функционирование осуществляется сопоставимым образом [17, с. 1015]. Их использование может создать иллюзию диалога с аудиторией, делая текст более живым и привлекательным. Необходимо заметить, что в издании “Grazia” используется больше риторических вопросов, чем в “Project Calm”. Большинство из них представлено вопросами, требующими положительного или отрицательно ответа: *Was it part of her strategy?; But that's her speciality, isn't it?* (“Grazia”, декабрь, 2024: 49). Что касается журнала “Project Calm”, то преобладающим типом вопросов является специальный, например: *So what's the problem?* (“Project Calm”, вып. “Discover your Happy Place”, 2024: 22); *Who doesn't feel immediately better after fluffing up and rearranging cushions?* (“Project Calm”, вып. “Embrace Change”, 2025: 55). В отличие от “Grazia”, в журнале “Project Calm” автор не просто устанавливает контакт, но и побуждает читателя к поиску причин, объяснению явлений и более осознанному отношению к окружающему миру.

Близким по функциональным свойствам к риторическому вопросу является вопрос в повествовании. В отличие от обычного диалога, где вопрос задается одним участником коммуникативного акта другому, в повествовании он обращен непосредственно к читателю. В журнале “Grazia” мы не нашли подобного стилистического приема, в то время как в журнале “Project Calm” эта конструкция является распространенной. Вопрос в повествовании можно встретить в статьях, посвященных поиску осознанности в жизни, в них автор рассуждает об определенных событиях. Задавая вопрос аудитории, он предлагает свой ответ так, как его представляет. Заметим, что все вопросы также относятся к специальному типу: *Why is this? To begin let's look at ourselves...* (“Project Calm”, вып. “Embrace Change”, 2025: 53); *Was this similarity just a coincidence of nature or did there lie a deeper meaning? “Symmetry is especially prominent in the fundamental laws of na-*

ture," says Nobel physicist ... ("Project Calm", вып. "Embrace Change", 2025: 53). Примечательно, что нами не были найдены примеры использования экспрессивных синтаксических конструкций для визуализации описываемого предмета или явления, так как указанная функция является достаточно распространенной в медиадискурсе [18, с. 196].

В результате анализа функционирования экспрессивных синтаксических конструкций [19–21] в женских журналах становится очевидным, что тексты в женских журналах активно используют разнообразные экспрессивные средства, что делает их эмоциональными, динамичными и вовлекающими. С одной стороны, использование средств выразительности и стилистических приемов усложняет синтаксис, что приводит к усилению когнитивной нагрузки во время чтения, с другой стороны, их включение обеспечивает эмоциональную насыщенность и интерактивность. Различия в частоте и типах риторических вопросов и вопросов в повествовании, используемых в изданиях, отражают разные стратегии достижения поставленных целей. Авторы журнала "Grazia" стремятся к быстрому вовлечению читателя, предлагая ему разделить общие взгляды и предпочтения. В материалах журнала "Project Calm" предполагается более глубокое взаимодействие, стимулирующее читателя к самоанализу и критическому мышлению. Таким образом, женские журналы сочетают разговорные элементы с художественной выразительностью, что делает тексты живыми и запоминающимися.

Обсуждение и заключение

Представленное исследование обусловлено необходимостью изучения особенностей функционирования экспрессивных синтаксических конструкций в женских и мужских журналах. Будучи ключевой составляющей эффективной коммуникации, экспрессивность представляется как многогранная лингвистическая категория, которая проявляется в речи как система свойств языковых единиц, а также текста в целом. Категория связана со структурными и семантическими аспектами языка, чем определяется способность высказывания передавать не только информацию, но и эмоции, оценку и отношение к предмету речи. Благодаря многогранности экспрессивные синтаксические структуры приобретают способность формировать выразительность текста, делая его более живым, динамичным и убедительным.

В мужских журналах авторы статей отдают предпочтение ясным и лаконичным синтаксическим структурам, таким как обособленные и параллельные конструкции, повтор, что способствует быстрому и доступному восприятию информации. Исходя из основных задач издательств – информирование, убеждение и развлечение, но не стимулирование дискуссии или рефлексии – в текстах ограничено использование риторических вопросов и вопросов в повествовании. Для мужских журналов также не характерно использование градации, эллипсиса или инверсии.

Учитывая особенности читательской аудитории, авторы женских журналов часто применяют

такие экспрессивные синтаксические средства, которые усиливают эмоциональность, динамику и интерактивность текстов. Издания "Grazia" и "Project Calm" нацелены на освещение разных вопросов, следовательно, наборы наиболее частых экспрессивных синтаксических конструкций также различаются. В журналах "Grazia" преобладают обособленные конструкции и риторические вопросы общего типа, авторы издания "Project Calm" часто используют риторические вопросы специального типа.

Таким образом, авторы женских и мужских журналов используют синтаксическую экспрессию, но с разными целями: в мужских журналах делается акцент на информативности, а в женских – на эмоциональном вовлечении. Выбор синтаксических конструкций отражает специфику целевой аудитории и коммуникативные задачи, а также демонстрирует адаптацию языковых средств под ожидания и потребности читательской аудитории.

Изучение экспрессивных синтаксических конструкций в англоязычном медиадискурсе представляет собой важное направление лингвистических исследований, которое позволяет получить ценные знания о языке, теории коммуникации, применимые в таких областях, как журналистика, реклама, межкультурная коммуникация и образование. Дальнейшее изучение теоретических и практических вопросов позволит уточнить стратегии перевода экспрессивных синтаксических конструкций в медиадискурсе.

Список источников

1. Александрова О. В. Проблемы экспрессивного синтаксиса. На материале английского языка : учебное пособие. М. : Высшая школа, 1984. 211 с.
2. Самсонова Е. В. Национально-культурный компонент экспрессивности: В языке австралийской художественной прозы : дис. ... канд. филол. наук. М., 2000. 179 с.
3. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка (Стилистика декодирования) : учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Иностранный язык». 3-е изд. М. : Просвещение, 1990. 300 с.
4. Васильев Л. М. К вопросу об экспрессивности и экспрессивных средствах // Славянский филологический сборник. Уфа, 1962. Вып. 9, № 3. С. 107–118.
5. Григорьева О. Н. Стилистика русского языка. М. : НВИ, 2000. 164 с.
6. Кухаренко В. А. Интерпретация текста : учебное пособие для студентов педагогических институтов. 2-е изд., перераб. М. : Просвещение, 1988. 192 с.
7. Маслова В. А. Параметры экспрессивности текста // Языковые категории в лексикологии и синтаксисе. Новосибирск, 1991. С. 179–204.
8. Чайковский Р. Р. Общая лингвистическая категория экспрессивности и экспрессивность синтаксиса // Ученые записки МГПИИЯ им. Мориса Тореза. Вопросы романо-германской филологии. М., 1971. Т. 64. С. 193.
9. Маслова В. А. Лингвистический анализ тек-

- ста. Экспрессивность : учебник для вузов / под ред. У. М. Бахтикиреевой. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2025. 201 с.
10. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Коджиной ; редколлегия: Е. А. Баженова, М. П. Котюрова, А. П. Сковородников. 2-е изд., испр. и доп. М. : Флинта : Наука, 2006. 696 с.
11. Гальперин И. Р. Стилистика английского языка : учебник для студентов институтов и факультетов иностранных языков (на английском языке). 3-е изд. М. : Высшая школа, 2010. 334 с.
12. Баскакова Е. С. Экспрессивные синтаксические конструкции: перевод и их влияние на скрытые характеристики текста : на материале романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» и его перевода на английский язык : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2009. 22 с.
13. Ефанов А. А. Социология медиакультуры и медиаобразования : учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2025. 124 с.
14. Каштанова И. И., Ветошкин А. А. Метафора в политическом медиадискурсе как объект перевода // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13, № 1 (49). С. 149–154.
15. Михалчева А. В. О прагматических особенностях экспрессивного синтаксиса в текстах англоязычной популярной прессы // Филологические науки в МГИМО. 2021. Т. 7, № 1 (25). С. 60–67.
16. Куприна Т. В. English language: stylistics and analytical reading : учебно-методическое пособие / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет. Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2021. 91 с.
17. Interrogative constructions / P. Siemund, M. Haspelmath, E. König [et al.] // Language Typology and Language Universals. Berlin : Mouton de Gruyter, 2001. Pp. 1010–1028.
18. Горохова Ю. В., Михалчева А. В. О роли экспрессивного синтаксиса в формировании образа в англоязычном научно-популярном медиатексте // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2023. № 2. С. 190–199.
19. Vardanyan L. V., Vodyasova L. P., Kashtanova I. I. Representation of the Concept of SAFETY in the English-Language Media Discourse // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2020. Vol. 9, № 2. Pp. 174–180.
20. Бояркина Л. М., Каштанова И. И. Zoonymic representation of the concept human / person in inter-level analyses of the English language: lexeme rabbit // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 3. С. 147–151.
21. Водясова Л. П., Мартынова Е. А. Национально-культурные константы и их лингвистическая репрезентация // Современные исследования социальных проблем. 2013. № 6. С. 47. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20210890> (дата обращения: 11.01.2026).
- book. Moscow, Higher School, 1984. 211 p. (In Russ.)
2. Samsonova E. V. The national and cultural component of expressivity: in the language of Australian fiction: dis. ... Cand. Philol. Sci. Moscow, 2000. 179 p. (In Russ.)
3. Arnold I. V. Stylistics of modern English (Stylistics of decoding): textbook for students of pedagogical institutes specializing in “Foreign language”. 3rd ed. Moscow, Prosveshchenie, 1990. 300 p. (In Russ.)
4. Vasiliev L. M. On the question of expressivity and expressive means. *Slavyanskiy filologicheskii sbornik* = Slavic Philological Collection. Ufa, 1962. Iss. 9, no 3. Pp. 107-118. (In Russ.)
5. Grigorieva O. N. Stylistics of the Russian language. Moscow, NVI, 2000. 164 p. (In Russ.)
6. Kukharensko V. A. Interpretation of the text: textbook for students of pedagogical institutes. 2nd rev. ed. Moscow, Education, 1988. 192 p. (In Russ.)
7. Maslova V. A. Parameters of the expressivity of the text. *Yazykovye kategorii v leksikologii i sintaksise* = Language Categories in Lexicology and Syntax. Novosibirsk, 1991. Pp. 179-204. (In Russ.)
8. Chaikovskiy R. R. The general linguistic category of expressivity and expressivity of syntax. *Uchenye zapiski MGPIIJa im. Morisa Toreza. Voprosy romano-germanskoj filologii* = Scientific notes of the Maurice Thorez Moscow State Pedagogical Institute. Questions of Romano-Germanic Philology. Moscow, 1971. Vol. 64. P. 193. (In Russ.)
9. Maslova V. A. Linguistic analysis of the text. Expressivity: textbook for universities / ed. by U. M. Bakhtikireeva. 2nd rev. and exp. ed. Moscow, Urait, 2025. 201 p. (In Russ.)
10. Stylistic encyclopedic dictionary of the Russian language / ed. by M. N. Kodzhina, E. A. Bazhenova, M. P. Kotyurova, A. P. Skovorodnikov. 2nd rev. and exp. ed. Moscow, Flinta, Nauka, 2006. 696 p. (In Russ.)
11. Galperin I. R. Stylistics of the English language: textbook for students of institutes and faculties of foreign languages (in English). 3rd ed. Moscow, Higher School, 2010. 334 p. (In Russ.)
12. Baskakova E. S. Expressive syntactic constructions: translation and their influence on the hidden characteristics of the text: based on the novel “The Master and Margarita” by M. Bulgakov and its translation into English: abstract dis. ... Cand. Philol. Sci. Tyumen, 2009. 22 p. (In Russ.)
13. Efanov A. A. Sociology of media culture and media education: textbook for universities. 2nd rev. and exp. ed. Moscow, Urait, 2025. 124 p. (In Russ.)
14. Kashtanova I. I., Vetoshkin A. A. Metaphors in political media discourse as the object of translation. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2022; 13(1-49):149-154. (In Russ.)
15. Mikhacheva A.V. About some peculiarities of expressive syntax in English popular press. *Filologicheskie nauki v MGIMO* = Philological Sciences at MGIMO. 2021; 7(1-25):60-67. (In Russ.)
16. Kuprina T. V. English language: stylistics and analytical reading: study guide / Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Ural Federal University. Yekaterinburg, Ural University

References

1. Alexandrova O. V. Problems of expressive syntax. Based on the material of the English language: text-

Publishing House, 2021. 91 p. (In Russ.)

17. Interrogative constructions / P. Siemund, M. Haspelmath, E. König, W. Oesterreicher [et al.]. *Language Typology and Language Universals*. Berlin, Mouton de Gruyter, 2001. Pp. 1010–1028.

18. Gorokhova Ya. V., Mikhacheva A. V. On the role of expressive syntax in the creation of image in English popular science media texts. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki* = Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics. 2023; 2:190-199. (In Russ.)

19. Vardanyan L. V., Vodyasova L. P., Kashtanova I. I. Representation of the Concept of SAFETY in the English-Language Media Discourse. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2020; 9(2):174-180.

20. Boyarkina L. M., Kashtanova I. I. Zoonymic representation of the concept human/person in interlevel analyses of the English language: lexeme rabbit. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 12(3):147-151. (In Russ.)

21. Vodyasova L. P., Martynova E. A. National-cultural constants and their linguistics representation. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem* = Modern studies of social problems. 2013; 6:47. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20210890> (accessed 11.01.2026). (In Russ.)

Информация об авторах:

Каштанова И. И. – зав. кафедрой лингвистики и перевода, канд. филол. наук, доц.

Сергеева Н. С. – студент, предс. СНО факультета иностранных языков.

Вклад авторов:

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Kashtanova I. I. – Head of the Department of Linguistics and Translation, Ph.D. (Philology), Doc.

Sergeeva N. S. – student, Head of the Students' Research Society of the Faculty of Foreign Languages.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 12.01.2026; одобрена после рецензирования 19.01.2026; принята к публикации 20.01.2026.

The article was submitted 12.01.2026; approved after reviewing 19.01.2026; accepted for publication 20.01.2026.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 81'42

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_151

Жанр корпоративного сайта в контексте его лингвокультурной обусловленности (на материале корпоративных сайтов адвокатских организаций)

Татьяна Геннадьевна Рабенко^{1*}, София Игоревна Глазунова²

^{1,2}Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия

¹tat.rabenko@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-3434-8542>

²sophglnova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-1678-3132>

Аннотация. В статье развивается идея возможного рассмотрения речевого жанра в контексте проблемы взаимосвязи жанра и культуры. С учетом возможной репрезентации речевого жанра как знаковой единицы, способной к варьированию, жанр представляется в виде совокупности инвариантных (универсальных) и вариативных (этноспецифических) признаков. На примере корпоративных сайтов адвокатских организаций России и Китая корпоративный сайт рассматривается как маркетингово обусловленный жанр цифровой коммуникации, функционирующий в условиях институционального взаимодействия и направленный на формирование устойчивого профессионального имиджа организации. Особое внимание в исследовании уделяется выявлению культурно-дискурсивного сходства и различия в способах реализации имиджевых коммуникативных стратегий, что позволяет проследить влияние национально-культурных ценностей и коммуникативных норм на конструирование образа адвокатской организации. В работе устанавливается специфика функционирования корпоративных сайтов как инструмента взаимодействия с клиентами и партнерами на поле презентационного дискурса, а также выявляются и систематизируются жанровые особенности их структурной и содержательной организации, обусловленные культурно-лингвистической спецификой России и Китая. Методологическую основу исследования составляют теория коммуникативных стратегий, положения маркетинговой лингвистики, а также дискурсивный и сопоставительный анализ. Полученные результаты демонстрируют, что при общем наборе стратегий моделирования положительного образа способы их языковой и дискурсивной реализации существенно различаются в зависимости от национально-культурного контекста, что подтверждает значимость лингвокультурного подхода к изучению жанровой природы текста.

Ключевые слова: речевой жанр, корпоративный сайт, адвокатская организация, коммуникативные стратегии, лингвокультурная специфика, институциональный дискурс

Благодарности: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25-28-20206, <https://rscf.ru/project/25-28-20206/> и Кемеровской области – Кузбасса.

Для цитирования: Рабенко Т. Г., Глазунова С. И. Жанр корпоративного сайта в контексте его лингвокультурной обусловленности (на материале корпоративных сайтов адвокатских организаций) // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, №. 2 (66). С. 151–159. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_151.

LINGUISTICS

Original article

The genre of corporate website in the context of its linguistic and cultural conditionality (based on the material of corporate websites of law firms)

Tatyana G. Rabenko^{1*}, Sofia I. Glazunova²

^{1,2}Kemerovo State University, Kemerovo, Russia

¹tat.rabenko@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-3434-8542>

²sophglnova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-1678-3132>

Abstract. The article develops the idea of a possible consideration of the speech genre in the context of the problem of the relationship between genre and culture. Taking into account the possible representation of the speech genre as a symbolic unit capable of variation, the genre is represented as a set of invariant (universal) and variable (ethnospecific) features. Using the example of corporate websites of law organizations in Russia

and China, corporate website is considered as a marketing-driven genre of digital communication, functioning in conditions of institutional interaction and aimed at forming a stable professional image of an organization. Special attention is paid to the identification of cultural and discursive similarities and differences in the ways of implementing image communication strategies, which makes it possible to trace the influence of national cultural values and communicative norms on the construction of the image of an advocacy organization. The research establishes the specifics of the functioning of corporate websites as a tool for interacting with clients and partners in the field of presentation discourse, as well as identifies and systematizes the genre features of their structural and substantive organization, due to the cultural and linguistic specifics of Russia and China. The methodological basis of the research is the theory of communicative strategies, the provisions of marketing linguistics, as well as discursive and comparative analysis. The results obtained demonstrate that with a common set of strategies for modeling a positive image, the ways of their linguistic and discursive implementation differ significantly depending on the national and cultural context, which confirms the importance of a linguocultural approach to the study of the genre nature of the text.

Keywords: speech genre, corporate website, legal organization, communication strategies, linguistic and cultural specificity, institutional discourse

Acknowledgements: the study was funded by the Russian Science Foundation grant No. 25-28-20206, <https://rscf.ru/project/25-28-20206/> and the Kemerovo Region – Kuzbass.

For citation: Rabenko T. G., Glazunova S. I. The genre of corporate website in the context of its linguistic and cultural conditionality (based on the material of corporate websites of law firms). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(2-66):151-159. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_02_151.

Введение

Рассмотрение речевого жанра с позиции лингвистической вариантологии позволяет представить его как знаковую единицу, структурируемую инвариантными (универсальными) и вариативными признаками. В основе варьирования речевого жанра могут лежать различные факторы: фактор адресата, субстрата (носителя информации), дискурсивной сферы [1, с. 190]. В рамках настоящего исследования реализуется идея возможного варьирования речевого жанра с учетом его проявленности (репрезентации) в различных лингвокультурах. В связи с этим изучение речевого жанра в контексте лингвистической вариантологии позволяет включиться в решение еще одной теоретико-методологической проблемы современного жанроведения – проблемы жанра и культуры, обозначенной в ряде работ современных авторов, исследующих вопросы жанрово-дискурсивной организации речи [2, с. 44; 3, с. 258]. По мысли М. М. Бахтина, «речевые жанры даны нам почти так же, как нам дан родной язык» [4, с. 81]. Из этого следует, что речевой жанр усваивается человеком одновременно с овладением родной лингвокультурой. «Исследование любого неуниверсального речевого жанра, – пишет В. В. Дементьев, – с неизбежностью является сравнительно-культурологическим исследованием, поскольку особенности такого жанра всегда обусловлены культурно» [3, с. 258].

Речевой жанр и культура находятся в опосредованных отношениях, роль посредника между ними выполняет дискурс, который «является одним из важнейших условий лингвокультурологической идентификации того или иного речевого жанра» [2, с. 49]. Текст с позиции его речевжанровой организации может быть рассмотрен с двух сторон: во-первых, как «продукт дискурсивной деятельности», поскольку он создается «в определенных институциональных рамках, которые накладывают известные языковые и стилистические ограниче-

ния на структуру высказываний, порождаемых в определенном речевом жанре», и, во-вторых, «как продукт культуры и исторически обусловленного дискурса, в связи с чем он обладает исторической, социальной, интеллектуальной направленностью, которая определяется языковым вкусом эпохи» [2, с. 44].

В системе различных видов дискурса особо выделяется корпоративный дискурс, выделенный относительно недавно в качестве самостоятельного объекта лингвистики (Ю. В. Данюшина, А. А. Колобова, А. П. Мюллер, А. А. Селютин, О. А. Ускова, М. Г. Шилина и др.). Под корпоративным дискурсом вслед за И. П. Ромашевой мы понимаем «разновидность институциональной коммуникации сообщества (организации) или института корпорации в целом, обеспечивающие профессиональную деятельность группы / института, закрепление группы / института в социальной и дискурсивной системах, формирующие ощущение сопричастности группе и потребность осуществлять эту совместную деятельность, а также позиционирование группы в сознании внешних и внутренних целевых аудиторий» [5, с. 44–45]. Рассмотрение корпоративной коммуникации как целостного, интегрированного образования позволяет выделить ее жанровые формы. Среди последних жанр корпоративного сайта.

Цель работы – рассмотреть жанр корпоративного сайта с учетом его представленности в русской и китайской лингвокультурах, выделив инвариантные (общие для обеих лингвокультур) и вариативные (этноспецифические) признаки жанра на уровне его коммуникативно-прагматической реализации (набор реализуемых в раках сайта коммуникативных стратегий и тактик).

Обзор литературы

Корпоративный сайт организации неоднократно становился объектом научных изысканий. В центре исследовательского внимания оказывались такие

его жанровые характеристики, как образ автора [6; 7], структурно-композиционная организация сайта [8; 9], диктумно-модусное содержание, в связи с чем оценивались эвристические возможности сайта как источника социально-культурной идентичности [10], инструмента маркетинговой коммуникации [11; 12], средства формирования корпоративной культуры [5; 13]. Сопоставление корпоративных сайтов адвокатских организаций России и Китая с позиции лингвокультурной обусловленности жанра ранее не проводилось, что определяет научную новизну настоящего исследования.

В определении термина «корпоративный сайт» мы следуем за Е. А. Дроновой, квалифицирующей корпоративные сайты как «сайт компании, знакомящий с предоставляемыми услугами и направлениями деятельности и включающий весь функционал интернет-представительства» [12, с. 142]. Помимо предоставления необходимой информации об организации и ее сотрудниках, корпоративный сайт формирует имидж компании, позволяет удерживать и увеличивать целевую аудиторию. Таким образом, корпоративный сайт выступает инструментом комплексного воздействия на адресата, потенциального заинтересованного в услугах организации, в рамках которого имиджевая функция приобретает стратегическое значение.

Реализация презентационно-информационного потенциала корпоративного сайта обеспечивается за счет комплексного использования мультимодальных ресурсов виртуального пространства, предполагающего сочетание текстовых, визуальных и аудиовизуальных средств коммуникации, где «вербальная семиотика взаимодействует с семиотическими ресурсами графики, цвета, визуальными по каналу восприятия» [11, с. 73].

На сегодняшний день корпоративный сайт рассматривается исследователями как значимый жанр институциональной, в частности маркетинговой, коммуникации, обладающий комплексной структурой и многоуровневой организацией [9, с. 465]. Интернет-среда предоставляет профессиональным объединениям широкие возможности для формирования позитивного образа и создания узнаваемого бренда, что реализуется посредством использования продуманной системы коммуникативных стратегий. Под коммуникативной стратегией вслед за О. С. Иссерс в работе понимается «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели; план общения, творческая реализация которого допускает различные способы его осуществления» [14, с. 109]. Коммуникативная стратегия включает набор тактик, т. е. «действий, которые способствуют ее реализации» [14]. В различных типах дискурса коммуникативные стратегии и тактики варьируются, но «определяющим для понимания стратегии является признак целенаправленности. Конечной целью любой речевой стратегии является коррекция модели мира адресата» [15, с. 65]. С учетом заявленной в работе проблематики коммуникативная цель оценивается как элемент общего стратегического плана

организации, направленного на эффективное продвижение профессиональных услуг в цифровом пространстве.

Материалы и методы

Материалом настоящего исследования послужили корпоративные сайты двух адвокатских организаций: сайт российской коллегии адвокатов «Регионсервис» (<https://regionsservice.com/>) и сайт китайской адвокатской организации «高文» (<https://www.globe-law.com/en/>). Их выбор обусловлен сопоставимостью обозначенных организаций по функциональному назначению, статусу в профессиональном юридическом сообществе и объему представленного контента, что позволяет рассматривать их как равно репрезентативные примеры корпоративных сайтов адвокатских организаций в соответствующих национальных контекстах.

В рамках исследования задействованы метод дискурсивного анализа, с учетом которого речевое сообщение рассматривается с позиции не только его лингвистических, но и экстралингвистических характеристик (участники коммуникации, хронотоп, сфера коммуникации), и сопоставительный метод, позволяющий выявить универсальные и специфические жанровые характеристики корпоративного сайта.

Результаты исследования

В основе описания коммуникативных стратегий и тактик, проявленных в контенте корпоративного сайта адвокатской организации, лежит типология коммуникативных стратегий формирования позитивного образа корпорации, предложенная И. П. Ромашовой [16, с. 365] и апробированная одним из авторов работы на материале корпоративных сайтов российских адвокатских организаций [6, с. 112]. Из всего спектра выявленных стратегий для настоящего сопоставительного исследования выбраны три, наиболее проявленных в контенте выбранных для изучения сайтов: 1) **стратегия создания образа легитимной адвокатской организации;** 2) **стратегия конструирования образа авторитетной в своей сфере организации;** 3) **стратегия моделирования имиджа высокопрофессиональной организации.**

Данный выбор коммуникативных стратегий обусловлен их центральной ролью в формировании институционального дискурса, а вернее презентационного корпоративного дискурса, который понимается как разновидность институционального дискурса, служащая для «а) представления какой-либо информации; б) изложения какой-либо информации; в) ознакомления с какой-либо информацией; г) демонстрации актуальных сведений» [17, с. 119]. Корпоративный сайт выступает в качестве ключевой визитной карточки компании, полноценно реализующей эти презентационные функции. Представленные стратегии получают наиболее полное и структурно выраженное воплощение в содержании сайтов «Регионсервис» и «高文», что обеспечивает их сопоставимость и позволяет с достаточной репрезентативностью выявить как общие для профессиональной сферы механизмы самопрезента-

ции, так и культурно-обусловленные особенности их диктумно-модусного содержания и языкового оформления. Ограничение корпуса стратегий тремя ключевыми позициями позволяет провести в рамках настоящего исследования их глубокий и детализированный сравнительный анализ.

Стратегия создания образа легитимной адвокатской организации. Безусловно, для адвокатских организаций, осуществляющих свою деятельность в сфере права, данная стратегия является основополагающей. Она реализуется с помощью многочисленных ссылок «на тексты тех дискурсов, которые призваны подтвердить законность деятельности организации (юридического, административного), а также через признание легитимности деятельности корпорации авторитетными персонами или внутренней аудиторией» [16, с. 368]. На обоих сайтах реализация стратегии проходит в разделах, посвященных официальной информации об адвокатском объединении: «О коллегии» («Регионсервис») и «*关于高文*» («高文»).

В российском дискурсивном пространстве стратегия законности реализуется преимущественно через прямую апелляцию к абстрактным правовым ценностям и идеалам. В связи с этим в рамках корпоративного сайта компании «Регионсервис» отмечается частотное использование лексем с корнесловом *закон-*: *законодательство, законный, законно, закон*; корнесловом *право-*: *право, правосудие, правовой (правовая квалификация, правовая поддержка, правовая инициатива), равноправие*.

«Юристы Коллегии адвокатов «Регионсервис» на протяжении 23 лет ежедневно оказывают [...] юридическую помощь [...] выступая за верховенство закона и равноправие».

Легитимность здесь конструируется через публичное декларирование приверженности компании надынституциональным, идеализированным принципам права. Подобный подход отражает традицию позиционирования адвокатуры в рамках западной правовой парадигмы как института, «призванного обеспечить гражданам и юридическим лицам квалифицированную и независимую от государства защиту прав, свобод и законных интересов», чья деятельность легитимирована прежде всего служением закону как абстрактной высшей ценности [18, с. 59]: *Наши принципы работы. Защищать интересы клиента как свои собственные [...] Проявлять честность и объективность в оценке проектов и своих возможностей по их реализации. Не разделять клиентов по степени важности [...] Каждый клиент для нас самый главный, а его проблема – самая важная.*

В китайском лингвокультурном контексте наблюдается принципиально иной путь реализации той же стратегии, который не может быть адекватно интерпретирован без учета одной из центральных скреп национального мировоззрения – концепта коллективизма «*团体主义*». Как отмечает китайский культуролог Фан Чжаохуэй, коллективизм, характерный для китайской лингвокультуры, понимается как приоритет групповых интересов над индивидуальными и идентичность через принад-

лежность к социальной общности, потому является фундаментальным элементом в сознании китайского народа и напрямую влияет на модели их общественного поведения, в том числе его регулирования, и профессиональной коммуникации [19].

На сайте «高文» стратегия легитимации реализуется не через декларацию абстрактных принципов, а через конструирование образа организации, глубоко интегрированной в коллективистские интересы нации. Как доказательство сказанного – этимология названия фирмы, указанная в историческом нарративе в разделе «*关于高文*», эксплицитно связывается с классическим культурным каноном: «高文 既取自事务所英文名称 “Globe-Law” 的音译, 又根植于博大的中华传统文化, 取 “高屋建瓴”、“经纬天地曰文” 中二字。中西合璧的品牌名称寓意高文律师将以全球化视野, 海纳百川, 汲取世界优秀法律文化和律师事业之精华, 始终走在一流国际化律师事务所的发展道路上». *«Название «高文» не только взято из транслитерации английского названия фирмы, оно уходит корнями в богатейшую китайскую культурную традицию: два иероглифа, его составляющих, взяты из классических идиом, “高屋建瓴” (обладать стратегическим превосходством над ситуацией, букв. ‘как с высокой крыши лить воду’) и “经纬天地曰文” (букв. ‘упорядочивать Небо и Землю – это и есть сущность “вэнь”）」.*

Цитирование древних идиом выполняет функцию символического «вписывания» фирмы в непрерывную общность культурной традиции. Как прослеживается в общей тенденции развития китайской корпоративной культуры, апелляция к классическим текстам и культурным кодам в китайском корпоративном дискурсе служит инструментом легитимации, так как ассоциирует компанию с коллективной мудростью и опытом нации, что в системе коллективистских ценностей является высшей формой социального кредита доверия [20, с. 20]: *中西合璧的品牌名称寓意高文律师将以全球化视野, 海纳百川 (идиома), 汲取世界优秀法律文化和律师事业之精华, 始终走在一流国际化律师事务所的发展道路上. «Такое название, представляя собой синтез китайской и западной традиций, символизирует глобальную перспективу деятельности юристов “高文”, их стремление впитывать лучшие достижения мировой правовой культуры и юридической практики (идиома “海纳百川” – букв. ‘океан вмещает сотню рек’, включать/впитывать большое количество чего-либо), а также приверженность курсу на развитие в качестве первоклассной международной юридической фирмы».*

Стратегия конструирования образа авторитетной в своей области адвокатской организации. Суть обозначенной стратегии заключается «в создании имиджа компании как авторитетного субъекта профессиональной деятельности, эксперта в своей области» [16, с. 369]. Обозначенная стратегия реализуется, как правило, в процессе упоминания достижений адвокатской организации, перечисления почетных званий и титулов входящих в ее состав сотрудников, а также за счет указания на привлечение средствами массовой коммуникации

представителей организации в качестве экспертов для комментирования резонансных и злободневных проблем в сфере права [16]. Она представлена в разделах, содержащих новости о победах организации и ее сотрудников в профессиональных конкурсах и рейтингах. См. разделы «История создания», «Рейтинги и награды» («Регионсервис»), «高文荣誉» («高文»).

Коллегия адвокатов «Регионсервис» представляется на сайте компании в качестве *«ведущего игрока на рынке юридических услуг Сибири», «лидера на рынке юридических услуг в Сибирском Федеральном округе», «одной из крупнейших юридических фирм»*. Компания отличается *«высокими стандартами качества обслуживания»*. *«Профессиональные успехи и достижения «Регионсервиса» и его ведущих специалистов отмечены авторитетными международными рейтингами Chambers и Legal500. Коллегия признана компанией года в Кузбассе»*.

Как свидетельство авторитетности коллегии адвокатов на сайте компании размещается информация о солидных клиентах компании (к примеру, важнейших банковских организаций страны) и сведения о ведущих позициях компании в международных и российских рейтингах. В пределах корпоративного сайта «Регионсервис» реализация обозначенной стратегии носит прямой, вербализованный и доказательный характер, это соответствует устоявшейся модели *«proof of competence»* (доказательства компетентности), характерной для западного профессионального общения. В рамках данной модели, как отмечают исследователи делового дискурса, ключевым механизмом построения авторитета является публичная демонстрация экстраординарных результатов, которые служат объективными и верифицируемыми маркерами экспертного статуса [21; 22]. В юридической практике таким первичным и наиболее убедительным доказательством выступают выигранные дела, особенно те, что связаны с высокой сложностью, общественным резонансом или прецедентным значением. На сайте это проявляется в акцентировании побед в конкретных, часто резонансных судебных процессах: защита интересов г. Кемерово в споре с ООО «Шахта Лапичевская», победа в Верховном Суде РФ по делу ООО «УК «Волга-Сити».

Образ авторитетной компании персонифицируется. Упоминание о членстве председателя коллегии Дениса Рыбакова в Общественной палате РФ выполняет двойную функцию: это и знак личного признания, и маркер интеграции организации в общегосударственную систему выработки решений, что повышает ее статус как носителя правового статуса. Раздел «Позиция в рейтингах» выполняет роль внешнего легитиматора, апеллируя к авторитетным медиа- и профессиональным институтам, таким как «Право.ру», «Forbes», «Коммерсант». Таким образом, способ реализации указанной стратегии на поле корпоративного сайта «Регионсервис» отражает установку на доказательность и меритократическое превосходство в конкурентном право-

вом поле, где ключевыми коммуникативными тактиками являются тактика перечисления достижений компании, а также тактика самопрезентации.

В пределах корпоративного сайта «高文» та же стратегия реализуется в более имплицитной, комплексной и контекстуально-зависимой форме. Здесь авторитет выводится не столько из серии примеров успешно решенных юридических дел, сколько из демонстрации масштаба, стабильности, интеграции в глобальные системы и неотъемлемой связи с традиционными ценностями. Такой подход соотносится с принципами коммуникации в коллективистских культурах с высоким контекстом, где, по Э. Холлу, контекст и отношения важнее, чем фактические слова, следовательно, необходимо очень мало слов [23]. Количественная сдержанность в репрезентации конкретных судебных кейсов (по сравнению с российским сайтом) компенсируется качественно иными акцентами. Во-первых, авторитет утверждается через географический и сетевой масштаб организации: 高文目前拥有15个办公室和50多家紧密联系的全球合作网络 «Компания 高文 имеет 15 офисов и сеть тесного сотрудничества с более чем 50 глобальными партнерами».

关系本位: «Основы взаимоотношения по конфуцианским и даосским традициям» – это термин из китайской культурологии, рассматривающий сеть отношений и связей, в центре которой стоит человек.

«关系» – связь, отношения между людьми в обществе. «本位» подразумевает человека, которая живет в межличностных отношениях [24]. В отличие от западной модели, где авторитет часто персонифицирован и основан на узконаправленных достижениях, в системе «关系本位» статус и доверие конструируются через демонстрацию принадлежности к значимым, устойчивым сетям социальных связей. В логике коллективизма сила группы напрямую зависит от ее размеров и связей, поэтому масштаб сам по себе становится красноречивым свидетельством мощи и надежности: *** 律师经验丰富, 自2000年执业, 至今已有24年执业经历 [...] *** 律师作为一名优秀的中国共产党党员, 还曾荣获2020年北京市律师协会党委颁发的“优秀共产党员” ; 2021年北京市律师协会党委颁发的“优秀党务工作者” ; 两次区级优秀律师称号 «Г-н *** обладает обширным опытом. Он занимается юридической практикой с 2000 года и имеет 24-летний опыт практической деятельности [...] Как выдающийся член Коммунистической партии Китая, г-н *** также был удостоен звания “Выдающийся член Коммунистической партии” Партийным комитетом Пекинской коллегии адвокатов в 2020 году; “Выдающийся партийный работник” Партийным комитетом Пекинской коллегии адвокатов в 2021 году; и дважды звания “Выдающийся юрист районного уровня”».

Раздел «高文荣誉» (Награды компании), отсылающий к наградам и рейтингам организации, аккумулирует сведения о признании фирмы в международных и локальных рейтингах, таких как Chambers and Partners и Legal 500, что служит под-

тверждением ее профессионального статуса широкой аудиторией.

Наконец, упоминание внутренних ценностей компании представлено триадой «Ответственность. Энтузиазм. Креативность» (责任、热情、创新), образующей акроним «REC 文化» как силы, «塑造和影响每一位高文律师» («формирующей и влияющей на каждого юриста 高文»). Данный блок позиционируется как системообразующий фактор, что указывает на наличие внутрикорпоративной нормативной системы, скрепленной общими ценностями и задающей параметры профессионального поведения. Например, ценность «Ответственность» (责任) раскрывается на странице сайта как многоуровневая система лояльности:

1. 实于法律, 坚持“法律至上观念 «Верность закону, приверженность концепции “верховенства закона”».

2. 实于当事人的委托, 保护当事人的利益, 为客户赋能 «Верность поручению доверителя, защита интересов клиента, расширение возможностей клиента».

3. 实于高文, 构建命运共同体 «Верность 高文, построение сообщества единой судьбы».

Третий тезис – «построение сообщества единой судьбы» (构建命运共同) – отсылает к концепции «сообщества единой судьбы человечества» (人类命运共同体), предложенной председателем КНР Си Цзиньпином в 2012 г. и представленной на 70-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН. Перенос этого термина из политического дискурса в корпоративный задает иной уровень репрезентации внутрифирменных отношений: они понимаются не как профессиональные или контрактные, а как общность, основанная на единстве ценностей и разделяемой ответственности за общее будущее. Помимо этого, апелляция к концепту, легитимированному на высшем государственном уровне, соотносит деятельность компании с национальными стратегическими приоритетами и придает ее юридическому профилю дополнительную общественную значимость. В модели «关系本位» крепкий, гармоничный внутренний коллектив является микромоделью надежности социальных взаимоотношений и основой для выстраивания внешних связей, что напрямую предопределяет статус и авторитетность действующего лица. Интересно, что похожая тактика прослеживается и на корпоративном сайте организации «Регионсервис», в разделе «О коллегии»: «Мы используем внутрикорпоративные информационные платформы с целью обмена информационными потоками и более эффективного обслуживания клиентов».

Стратегия моделирования имиджа высокопрофессиональной организации. Значимым фактором, влияющим на конструирование позитивного образа адвокатской организации, является детализированное представление профессионального опыта и экспертного статуса сотрудников, что отражается в разделах корпоративного сайта, посвященных коллегии и входящих в коллегию адвокатам: «О коллегии» (Регионсервис) и «专业团队» («Коман-

да» 高文): «Мы гордимся **высокой правовой квалификацией наших адвокатов и признанием фирмы в авторитетных национальных рейтингах**» («Регионсервис»). Идея профессионализма сотрудников компании звучит и в отзывах клиентов, размещенных на сайте: *Регионсервис – команда профессионалов, способных вникнуть в детали самого сложного судебного спора и выполнить поставленные перед ними задачи в срок.*

Как показывает анализ материалов, реализация данной стратегии на корпоративных сайтах адвокатских организаций России и Китая демонстрирует значительное сходство в выборе базовых языковых маркеров реализации стратегии и коммуникативных тактик. Это сходство обусловлено общими требованиями профессионального юридического дискурса, который для убеждения целевой аудитории опирается на объективные, внешне верифицируемые доказательства компетентности.

На языковом уровне названная стратегия реализуется за счет использования существительных *профессионалы, специалисты, квалификация* и прилагательных, указывающих на максимальный уровень профессионализма и квалификации, а также признание и авторитет [5]: *Мы гордимся **высокой правовой квалификацией наших адвокатов и признанием фирмы в авторитетных национальных рейтингах.***

В контенте исследуемых корпоративных сайтов лексема «опыт» выступает в качестве базового концепта, ассоциируемого с профессиональной компетентностью сотрудников организации. Ее смысловая нагрузка усиливается посредством использования мелиоративов, которые уточняют временную протяженность данного качества (*многoletний, накопленный*) и тем самым количественно и качественно характеризуют экспертный статус сотрудников организации: *高文凝聚了300余名毕业于国内外名校, 经验丰富, 在各自执业领域拥有较高知名度的领军人物 «Компания 高文 собрала более 300 ведущих специалистов, выпускников престижных университетов страны и за рубежом, обладающих обширным опытом и высокой известностью в своих областях».*

Дополнительным измерением в реализации данной стратегии выступает репрезентация характера внутрикомандного взаимодействия. Сопоставительное рассмотрение рубрики «Команда» обнаруживает расхождения в коммуникативных приоритетах при репрезентации сотрудников. На сайте российской коллегии «Регионсервис» раздел «Команда» представлен преимущественно как перечень сотрудников с указанием их индивидуальных статусов, специализации и контактных данных. В фокусе презентации сотрудников на российском сайте оказываются персональные характеристики и индивидуальные достижения адвокатов. На сайте китайской компании 高文 описание команды дополняется смысловым блоком, эксплицирующим принципы внутреннего взаимодействия: *高文秉持“团队作业、诚挚合作、团结一致”的工作模式, 针对承接的项目和案件, 由不同专业部门的律师组*

建律师团完成，以实现客户利益的最大化 《高文 nderдерживается рабочей модели командной работы, искреннего сотрудничества и единства. Для реализации порученных проектов и дел юристы из различных профессиональных отделов формируют юридические команды, чтобы максимально полно реализовать потребности клиентов». В данном фрагменте профессионализм сотрудников раскрывается не только через их индивидуальную компетенцию, но и через способность к коллективному взаимодействию. Ключевыми здесь выступают концепты «командная работа» (团队作业), «искреннее сотрудничество» (诚挚合作) и «единство» (团结一致), которые задают модель горизонтальной координации усилий. Коллективный характер работы обосновывается не внутрикorporативными соображениями, а конечной эффективностью для клиента.

Таким образом, если в российской версии командный раздел выполняет преимущественно номинативную функцию (фиксация состава и индивидуальных статусов), то в китайской версии он дополняется функционально-ценностной составляющей, где характер командного взаимодействия становится самостоятельным маркером профессионализма и клиентоориентированности.

Обсуждение и заключение

Итак, проведенное исследование позволяет сделать определенные выводы. Общность стратегической матрицы, обнаруживаемой в жанровой модели корпоративного сайта, проявляется в том, что обе адвокатские организации апеллируют не к субъективным заявлениям, а к внешним, социально верифицируемым маркерам, санкционированным авторитетными институтами. Ценностные и коммуникативные приоритеты в области доказательства профессионализма сотрудников адвокатской организации оказываются в значительной степени универсальными для исследуемых лингвокультур. Однако если западное общение (фиксируемое в контенте российской адвокатской компании) ориентировано на индивидуальность и результативность, то китайское общение (китайская адвокатская организация) нацелено на поиск и поддержку гармонии между группами коммуникантов. Таким образом, будучи в оппозиции по отношению к западным теориям коммуникации, в которых основными факторами достижения эффективности являются индивидуум, собственная личность и интерес, китайский дискурс направлен на гармонию интересов, сбалансированность и коллективность [25, с. 137]. Данное различие в коммуникативной парадигме, несмотря на сходство в выборе объективных маркеров профессионализма, может вносить специфическую пресуппозицию в реализацию стратегии. Исходя из этого, мы можем утверждать, что сходные лингвистические средства, используемые для реализации стратегии, потенциально актуализируют разные аспекты в восприятии целевой аудитории, соответствующие доминирующим культурным установкам.

Список источников

1. Рабенко Т. Г. Речевой жанр с позиций лингвистической вариантологии (на материале речевого

жанра «Личное письмо») // Научный диалог. 2017. № 12. С. 189–199.

2. Алефиренко Н. Ф. Речевой жанр, дискурс, культура // Жанры речи. Вып. 5. Жанр и культура. Саратов : Наука, 2007. С. 44–55.

3. Дементьев В. В. Теория речевых жанров. М. : Знак, 2010. 600 с.

4. Бахтин М. М. Проблемы речевых жанров. М. : Искусство, 1986. 430 с.

5. Ромашева И. П. К определению термина «корпоративный дискурс» в современной лингвистике // Омский научный вестник. 2015. № 3 (139). С. 42–45.

6. Рабенко Т. Г. Образ автора в жанре корпоративного сайта адвокатской организации (на материале адвокатских организаций Кемеровской области – Кузбасса) // Научный диалог. 2025. № 14 (6). С. 112–131. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2025-14-6-112-131>.

7. Ким Л. Г., Устинова М. В. Интенциональный автор как субъект виртуальной коммуникации (на материале новостного контента корпоративных сайтов) // Научный диалог. 2024. Т. 13, № 4. С. 112–131. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2024-13-4-112-131>.

8. Потеряхина И. Н. Жанрообразующие элементы корпоративного сайта // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 37 (328). С. 49–51.

9. Рабенко Т. Г., Чардынцева А. Д. Корпоративный сайт организации как гипержанр (на материале адвокатских организаций Кемеровской области) // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 5 (114). С. 465–469.

10. Резанова З. И. Дискурсивные стратегии презентации национально-культурной идентичности // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2012. № 4 (8). С. 40–54.

11. Резанова З. И., Мишанкина Н. А. Интерпретационный потенциал новых лингвистических объектов (на материале интернет-коммуникации) // Сибирский филологический журнал. 2006. № 1–2. С. 70–74.

12. Дронова Е. А. Разработка корпоративного сайта фирмы как эффективного инструмента маркетинга // Вестник академии. 2011. № 1. С. 142–144.

13. Сидорова Т. И. Специфика web-сайта организации как инструмента формирования корпоративной культуры // Вестник Челябинского государственного университета. 2007. № 8. С. 99–104.

14. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М. : ЛКИ, 2008. 284 с.

15. Никифорова Э. Ш., Надобко Ю. В. Основные коммуникативные стратегии в юридическом дискурсе // Lingua mobilis. 2011. № 7 (33). С. 64–67.

16. Ромашова И. П. Стратегии и тактики легитимации в корпоративном дискурсе // Коммуникативные исследования. 2020. Т. 7, № 2. С. 365–376.

17. Маркетинговая лингвистика. Закономерности продвигающего текста : коллективная монография / под ред. Е. Г. Борисовой, Л. Г. Видуловой. М. : ФЛИНТА ; Наука, 2019. 164 с.

18. Шумилин А. В. Адвокатура как важнейший

институт правовой системы современного государства // Образование и право. 2021. № 3. С. 59–65.

19. 方朝晖, «中国人的思维方式与精神世界 – 关系本位, 团体精神和至上的亲情», «人民论坛·学术前沿», 2013, 10 期.

20. Беспалова В. В., Линь Цзявэй. Влияние традиционных культурных идей на построение корпоративной культуры компаний Китая // Фундаментальные исследования. 2024. № 4. С. 20–24.

21. Fairclough N. Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The universities // *Discourse & Society*, 1993. № 4(2). Pp. 133–168.

22. Garzone G. Discourse of professional communication. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 2013. Pp. 698–705.

23. Hall E. *Beyond culture*. New York : Anchor press, 1976. Pp. 91–131.

24. «现代汉语词典» 第5版, 北京市, 2005, 1799页.

25. Нагибина И. Г. Культурно-философские компоненты формирования теории дискурса в китайском языкознании // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 12–2 (54). С. 136–138.

References

1. Rabenko T. G. Speech genre in linguistic variatology (based on material of speech genre “Personal letter”). *Nauchnyy dialog = Scientific Dialogue*. 2017; 12:189-199. (In Russ.)

2. Alifirenko N. F. Speech genre, discourse, culture. *Zhany rechi = Speech Genres*, Issue 5. Genre and Culture. Saratov, Nauka, 2007. Pp. 44–55. (In Russ.)

3. Demytyev V. V. Theory of speech genres. Moscow, Znak, 2010. 600 p. (In Russ.)

4. Bakhtin M. M. Problems of speech genres. Moscow, Iskusstvo, 1986. 430 p. (In Russ.)

5. Romasheva I. P. On the definition of the term “corporate discourse” in modern linguistics. *Omskiy nauchnyy vechtnik = Omsk Scientific Bulletin*. 2015; 3(139):42-45. (In Russ.)

6. Rabenko T. G. Authorial image in genre of corporate websites of law firms: a study of legal organizations in Kemerovo Region (Kuzbass). *Nauchnyy dialog = Scientific Dialogue*. 2025; 14(6):112-131. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2025-14-6-112-131>. (In Russ.)

7. Kim L. G., Ustinova M. V. Intentional author as a subject of virtual communication (based on news content of corporate websites). *Nauchnyy dialog = Scientific Dialogue*. 2024; 13(4): 112-131. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2024-13-4-112-131>. (In Russ.)

8. Poteryakhina I. N. Essential elements of the corporate website genre. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Chelyabinsk State University*. 2013; 37(328):49-51. (In Russ.)

9. Rabenko T. G., Chardyntseva A. D. Corporate website of an organization as a hypergenre (based on the materials of the advocacy organizations of the Kemerovo Region). *Mir nauki, kultury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education*. 2025;

5(114):465-469. (In Russ.)

10. Rezanova Z. I. Discourse strategies of presentation of national cultural identity. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kulturologiya i iskusstvovedenie = Tomsk State University Journal of Cultural Studies and Art History*. 2012; 4(8):40-54. (In Russ.)

11. Rezanova Z. I., Mishankina N. A. Interpretative potential of new linguistic objects (based on Internet communication). *Sibirskiy filologicheskiy zhurnal = Siberian Philological Journal*. 2006; 1-2:70-74. (In Russ.)

12. Dronova E. A. Development of a corporate website of a company as an effective marketing tool. *Vestnik akademii = Bulletin of the Academy*. 2011; 1:142-144. (In Russ.)

13. Sidorova T. I. Specifics of an organization’s website as a tool for creating corporate culture. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Chelyabinsk State University*. 2007; 8:99-104 (in Russ.)

14. Issers O. S. Communicative strategies and tactics of Russian speech. Moscow, LKI, 2008. 284 p. (In Russ.)

15. Nikiforova E. Sh., Nadobko Yu. V. Basic communication strategies in legal discourse. *Lingua mobilis*. 2011; 7(33):64-67. (In Russ.)

16. Romashova I. P. Legitimation strategies and tactics in corporate discourse. *Kommunikativnye issledovaniya = Communication Studies*. 2020; 7(2):365-376. (In Russ.)

17. Marketing linguistics. Patterns of the promotional text: joint monograph. Moscow, FLINTA; Nauka, 2019. 164 p. (In Russ.)

18. Shumilin A. V. Advocacy as the most important institution of the legal system of the modern state. *Obrazovanie i pravo = Education and Law*. 2021; 3:59-65. (In Russ.)

19. Fang Zh. The Chinese way of thinking and spiritual world – relationship-based, group spirit and supreme kinship. People’s Forum; Academic Frontier, 2013, Iss. 10. (In Chinese)

20. Беспалова В. В., Линь Цзявэй. The influence of traditional cultural ideas in building the corporate culture of Chinese companies. *Fundamentalnye issledovaniya = Fundamental Research*. 2024; 4:20-24. (In Russ.)

21. Fairclough N. Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The universities. *Discourse & Society*. 1993; 4(2):133-168.

22. Garzone G. Discourse of professional communication. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. 2013. Pp. 698-705.

23. Hall E. *Beyond culture*. New York, Anchor press, 1976. Pp. 91-131.

24. Modern Chinese Dictionary. 5th ed. Beijing, 2005. 1799 p. (In Chinese)

25. Nagibina I. G. Cultural and philosophical components of the discourse theory formation in the Chinese linguistics. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philological Sciences. Theoretical and Practical Issues*. 2015; 12-2(54):136-138.

Информация об авторах:

Рабенко Т. Г. – профессор кафедры стилистики и риторики, д-р. филол. наук.

Глазунова С. И. – магистрант 2-го года обучения Института филологии, иностранных языков и медиакоммуникаций.

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Rabenko T. G. – Professor of the Department of Stylistics and Rhetoric, Dr. Sc. (Philology).

Glazunova S. I. – 2nd-year Master's student at the Institute of Philology, Foreign Languages and Media Communications.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 19.01.2026; одобрена после рецензирования 29.01.2026; принята к публикации 30.01.2026.

The article was submitted 19.01.2026; approved after reviewing 29.01.2026; accepted for publication 30.01.2026.

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ

Информационный отчет
УДК 37.047(047.5)
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_02_160

**Профессиональная навигация в меняющемся мире:
V Всероссийская научно-практическая конференция –
Чистяковские чтения «Профессиональная ориентация
и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени»,
посвященная Году единства народов России**

Татьяна Ивановна Шукшина^{1*}, Ирина Борисовна Буянова², Екатерина Александровна Александрова³

^{1,2}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

³Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия

¹Tshukshina@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0001-7786-9589>

²ibbuyanova@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-4189-6160>

³alexkatika@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2101-7050>

REVIEWS, INFORMATION, OPINIONS

Informational Report

**Professional navigation in a changing world:
5th All-Russian scientific and practical conference – Chistyakova Readings
“Professional Orientation and Professional Self-Determination of Students: Challenges of the Time”,
dedicated to the Year of Unity of the Peoples of Russia**

Tatyana I. Shukshina^{1*}, Irina B. Buyanova², Ekaterina A. Aleksandrova³

^{1,2}Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

³Saratov National Research University named after N. G. Chernyshevsky, Saratov, Russia

¹Tshukshina@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0001-7786-9589>

²ibbuyanova@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-4189-6160>

³alexkatika@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2101-7050>

16 апреля 2026 г. на площадке Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (МГПУ) состоялась V Всероссийская научно-практическая конференция – Чистяковские чтения «Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени», посвященная Году единства народов России.

Всероссийская конференция стала уже традиционным мероприятием [1–4]. Она прошла под эгидой Российской академии образования. Организаторами мероприятия выступили Мордовский научный центр Российской академии образования при Мордовском государственном педагогическом университете имени М. Е. Евсевьева совместно с Российским государственным университетом нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И. М. Губкина.

Конференция стала дискуссионной площадкой для комплексного анализа современных тенденций в области профессиональной ориентации и сопровождения профессионального самоопре-

деления обучающихся. Ее целью стало формирование единого научного и практического поля для интеграции психолого-педагогических знаний и распространения наиболее эффективных практик профориентационной деятельности.

Формат конференции, сочетающий очное и дистанционное участие, позволил обеспечить активное взаимодействие ведущих ученых Российской академии образования, экспертов в области профессиональной ориентации и профессионального самоопределения, а также руководителей и педагогического состава различных образовательных учреждений, включая аспирантов и студентов. Благодаря этому в работе конференции приняли участие около 300 человек из более 25 российских городов, среди которых Альметьевск, Бердянский, Димитровград, Железногорск, Казань, Кемерово, Кострома, Красноярск, Москва, Мурино, Пермь, Петрозаводск, Саранск, Троицк, Ульяновск, Уфа, Челябинск, Чебоксары и др. Участниками конференции стали также представители Китайской Народной Республики и Республики Узбекистан.

Приветственный адрес к гостям и участникам конференции был направлен от Президента Российской академии образования, академика О. Ю. Васильевой. В своем обращении она отметила актуальность обсуждения вопросов профессионального образования и выразила убежденность, что работа участников конференции послужит развитию педагогического мастерства и будет полезна для создания единой информационной среды, способствующей обобщению и распространению прогрессивного отечественного опыта развития образования. Со словами приветствия к гостям и участникам конференции обратились научный руководитель Лаборатории развития высшего профессионального образования Центра развития высшего и среднего профессионального образования РАО, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор Н. Д. Подуфалов, заместитель руководителя Администрации Главы Республики Мордовия и Правительства Республики Мордовия Е. Ю. Семелева и заместитель министра образования Республики Мордовия М. Г. Аверкин.

Центральным событием стало пленарное заседание, на котором ведущие ученые университета и приглашенные гости обсудили ключевые вопросы профориентации и профессионального самоопределения обучающихся. Его модератором выступила Т. И. Шукшина, проректор по научной работе и инновационной деятельности МГПУ, руководитель Мордовского научного центра РАО.

В ходе пленарного заседания выступили академики РАО В. Г. Мартынов и Н. Д. Подуфалов, члены-корреспонденты РАО В. И. Блинов, О. Г. Карпович, российские ученые М. В. Антонова, Е. А. Александрова, Н. В. Рябова, М. И. Каргин, А. А. Киреева и др. М. В. Антонова, доктор педагогических наук, ректор Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева, в рамках своего выступления обозначила проблемы и раскрыла содержание подготовки будущих педагогов к сопровождению профессионального самоопределения учащейся молодежи с позиций практико-ориентированного подхода. В. Г. Мартынов, академик Российской академии образования, доктор экономических наук, профессор, ректор Российского государственного университета нефти и газа (национального исследовательского университета) имени И. М. Губкина, раскрыл некоторые механизмы совершенствования профориентационной работы. Особый интерес вызвало выступление О. Г. Карповича, члена-корреспондента РАО, доктора юридических наук, доктора политических наук, профессора, почетного профессора Донецкого государственного медицинского университета имени М. Горького, почетного профессора Московского университета имени А. С. Грибоедова, заслуженного деятеля науки Российской Федерации, заведующего кафедрой государственного управления Дипломатической академии МГИМО МИД России. Его доклад на тему «СВО: время героев» был посвящен осмыслению подвигов и самоотверженности

людей, проявивших себя в период Специальной военной операции, а также анализу их роли в формировании современного героического нарратива. В. И. Блинов, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-образовательного центра развития образования института «Высшая школа государственного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, свое выступление посвятил актуализации профессий типа «Человек – общество» в современной России. Н. В. Рябова, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и медицинских основ дефектологии МГПУ, предложила модель организации и обозначила векторы развития профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Е. А. Александрова, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методологии образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, представила варианты направленности педагогического сопровождения старшеклассников в процессе профессионального самоопределения. М. И. Каргин, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии семьи и детства МГПУ, осветил возрастно-психологический аспект профессионального самоопределения школьников. А. А. Киреева, руководитель методического центра Навигатум, научный сотрудник Центра научных исследований в сфере профориентации и психологии труда, представила доклад на тему «Смысловая классификация профессий как инструмент ценностно-ориентированного самоопределения подростков».

Работа конференции была продолжена в рамках различных форм научно-практического взаимодействия участников – дискуссионных площадок, форсайт-сессии, педагогической мастерской, мастер-классов и др.

В рамках конференции на базе Губкинского университета прошел круглый стол «Профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение и профилизация общего образования как направления обеспечения технологического лидерства России», одной из задач которого явилось завершение второго этапа общественно-профессионального обсуждения проектов концепции профилизации общего образования и понятийно-терминологического аппарата.

Внимание ученых-исследователей, преподавателей, практикующих педагогов, аспирантов, студентов привлекли организованные на базе МГПУ дискуссионные площадки «Современные практики профориентации: от диагностики к сопровождению», «Междисциплинарные аспекты профориентации в педагогическом образовании», «Общие вопросы сопровождения профессионального самоопределения обучающихся», «Современные практики исторического образования в контексте профессиональной ориентации школьников», «Профориентация без границ: инклюзия,

доступность, равные возможности», «Стратегии профориентации и самоопределения личности в филологическом образовании», «Формирование профессионального самоопределения школьников в процессе подготовки учителя-словесника», «Профессиональная ориентация в языковом образовании», «Современные векторы профессиональной ориентации в области физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности», «Реализация метапредметного подхода в профориентации: возможности дошкольного, начального и дополнительного образования», «Карьерный навигатор базовых кафедр: сад – школа – профессия – страна». Большой интерес вызвала работа научных объединений в форме форсайт-сессии «От ранней профориентации до построения профессионального трека», педагогической мастерской «Преимущества и инновации в профессиональном самоопределении личности» и др.

В рамках конференции также был организован профориентационный марафон базовых кафедр «Профессиональный компас: выбираем путь вместе», включавший проведение мастер-классов, профориентационного квеста, тренинга, образовательного интерактива, семинара-практикума, форсайт-игры, интерактивной лекции-дискуссии, интеллектуальной игры, кейс-турнира на базе образовательных организаций г. Саранска. Интерактивные формы проведения мероприятий обеспечили погружение участников в будущую профессиональную деятельность, способствуя формированию индивидуальных карьерных траекторий и пониманию современного рынка труда в сфере образования. Их характерными чертами стали эмоциональная включенность и активное взаимодействие участников. Базовые кафедры успешно осуществили реализацию профориентационных и просветительских задач, а также задач практико-ориентированного обучения. Профориентационный марафон продемонстрировал свою значимость в качестве продуктивной платформы профессионального самоопределения обучающихся.

В ходе конференции проведен анализ актуальных вопросов, охватывающих широкий спектр проблем профессиональной ориентации и самоопределения учащихся, освещены вопросы адаптации к меняющемуся миру, ранней пропедевтики выбора профессии, формирования самоопределения в рамках образовательных стандартов, современных технологий профессиональной ориентации, профильного обучения и профессиональных проб. Представители педагогической науки и практики отметили возросшее внимание к рассматриваемой проблеме на государственном уровне, подчеркнули, что профориентационная работа сегодня осуществляется комплексно, с учетом индивидуальных потребностей обучающихся, требований экономики и стратегических задач развития страны.

Конференция выявила, что научное сообщество активно исследует подходы к профессиональной ориентации. Современные программы должны

быть проактивными, формируя у учащихся готовность к осознанному профессиональному выбору. В связи с этим одной из приоритетных задач становится подготовка педагогических кадров к этой деятельности. Отмечается, что только синергия науки, практики, государства и бизнеса позволит найти эффективные решения в этой многогранной и междисциплинарной области.

В ходе совместной деятельности участниками конференции были разработаны и приняты соответствующие рекомендации. Программа и материалы, освещающие ход и результаты конференции, представлены на сайте МГПУ и официальных страницах вуза в социальных сетях. Материалы по итогам конференции готовятся к публикации в тематическом сборнике с последующим размещением в РИНЦ.

Список источников

1. Шукшина Т. И., Алехина И. Г. Вторая Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная памяти академика Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора С. Н. Чистяковой «Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени» (к 80-летию Российской академии образования) // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 4 (56). С. 163–165. DOI: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_163.

2. Жуина Д. В., Шукшина Т. И. Идеи научной школы Н. Н. Чистякова – С. Н. Чистяковой в организации научно-методического сопровождения профориентационной работы (из опыта Мордовского научного центра РАО) // Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени : сборник научных трудов (к 85-летию академика Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора С. Н. Чистяковой). Москва, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И. М. Губкина, 2024. С. 28–37.

3. Шукшина Т. И. Научное измерение проблем профессиональной ориентации и профессионального самоопределения обучающихся: подводя итоги Всероссийской научно-практической конференции «Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени», посвященной памяти академика РАО, доктора педагогических наук, профессора С. Н. Чистяковой // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 2 (62). С. 161–164. DOI: 10.51609/2079-3499_2025_16_02_161.

4. Шукшина Т. И. Развивая наследие: научно-практические конференции, посвященные продвижению педагогической науки и образования на идеях наших учителей и наставников Е. Г. Осовского и С. Н. Чистяковой // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 156–160. DOI: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_156.

References

1. Shukshina T. I., Alekhina I. G. Second All-Russian scientific and practical conference dedicated to the memory of the Russian Academy of Education, Doc-

tor of Pedagogical Sciences, Professor S. N. Chistyakova “Professional guidance and professional self-determination of students: challenges of the time” (to the 80th anniversary of the Russian Academy of Education). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2023; 14(4-56):163-165. DOI: 10.51609/2079-3499_2023_14_04_163. (In Russ.)

2. Zhuina D. V., Shukshina T. I. Ideas of the N. N. Chistyakova – S. N. Chistyakova scientific school in the organization of scientific and methodological support for career guidance work (from the experience of the Mordovian Scientific Center of the RAE). *Professional'naya nauka i orientatsiya i professional'noe samoopredelenie obuchayushchikhsya: vyzovy vremeni* = Professional orientation and professional self-determination of students: challenges of the time: a collection of scientific papers (on the 85th anniversary of Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences Professor S. N. Chistyakova). Moscow, Gubkin Russian State University of Oil and Gas (National Research University), 2024. Pp. 28-37. (In Russ.)

3. Shukshina T. I. Scientific dimension of the problems of professional orientation and professional self-determination of students: summing up the results of the All-Russian scientific and practical conference “Professional orientation and professional self-determination of students: challenges of the time”, dedicated to the memory of the academician of the Russian Academy of Education, doctor of pedagogical sciences, professor S. N. Chistyakova. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 16(2-62):161-164. DOI: 10.51609/2079-3499_2025_16_02_161. (In Russ.)

4. Shukshina T. I. Developing the legacy: scientific and practical conferences dedicated to the development of pedagogical science and education based on the ideas of our teachers and mentors E. G. Osovsky and S. N. Chistyakova. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(4-64):156-160. DOI: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_156. (In Russ.)

Информация об авторах:

Шукшина Т. И. – проректор по научной работе и инновационной деятельности, д-р пед. наук, проф., Заслуж. работник высшей школы РМ, Почет. работник высш. проф. обр. РФ, Почет. работник науки и техники РФ.

Буянова И. Б. – доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доц.

Александрова Е. А. – зав. кафедрой методологии образования, д-р пед. наук, проф.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Shukshina T. I. – Vice-Rector for Research and Innovation, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Honored Worker of the Higher School of the RM, Honorary Worker of Higher Professional Education of the RF, Honorary Worker of Science and Technology of the RF.

Buyanov I. B. – Associate Professor of the Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Aleksandrova E. A. – Head of the Department of Educational Methodology, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 17.04.2026; одобрена после рецензирования 24.04.2026; принята к публикации 25.04.2026.

The article was submitted 17.04.2026; approved after reviewing 24.04.2026; accepted for publication 25.06.2026.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

– Педагогика (5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.2 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования); 5.8.7 Методология и технология профессионального образования);

– История (5.6.1 Отечественная история; 5.6.2 Всеобщая история; 5.6.3 Археология; 5.6.4 Этнология, антропология и этнография);

– Филология (5.9.5 Русский язык. Языки народов России; 5.9.6 Языки народов зарубежных стран (с указанием конкретного языка или группы языков); 5.9.8 Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика).

Принимаются оригинальные научные статьи на русском и английском языках, соответствующие профилю журнала и отражающие результаты теоретических и / или экспериментальных исследований автора(ов). Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. Проверка оригинальности (не менее 80 %) осуществляется с помощью системы «Антиплагиат».

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

При оформлении статьи просим учитывать следующие требования:

Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman Cyr размером 14 с межстрочным интервалом 1,5, поля страниц по 2,0 мм.

Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника. Список источников располагается по порядку упоминания в тексте. Надписи и подписи к иллюстративному материалу приводят на языке текста статьи и, как правило, повторяют на английском языке. Внутритекстовые примечания помещают внутри основного текста статьи в круглых скобках, подстрочные – внизу соответствующей страницы текста статьи и связывают с текстом, к которому они относятся, знаками выноски (отсылки). Статья может иметь Приложение (приложения) (с собственным заглавием). При наличии двух и более приложений их нумеруют.

Тип статьи (научная статья, обзорная статья, редакционная статья, дискуссионная статья, персоналии, редакторская заметка, рецензия и т. п., краткое сообщение) указывают в начале статьи отдельной строкой слева.

Текст статьи предваряют индекс УДК и DOI.

Структура статьи включает следующие элементы:

1. Название статьи. Название (не более 10 слов, без формул и аббревиатур) должно кратко и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования. В качестве заглавия рецензии может быть приведена библиографическая запись на рецензируемый ресурс. Подзаголовочные данные (при наличии) помещают после заглавия статьи.

2. Основные сведения об авторе(ах). Основные сведения об авторе(ах) содержат: а) имя, отчество, фамилию (полностью); б) наименование организации (учреждения), ее подразделения, где работает или учится автор (без обозначения организационно-правовой формы юридического лица) (если автор работает (учится) в нескольких организациях (учреждениях), указываются сведения о каждом месте работы (учебы); в) адрес организации (учреждения), ее подразделения, где работает или учится автор (город и страна); г) электронный адрес автора; д) ORCID ID. Если в статье несколько авторов, то их имена, отчества и фамилии располагаются или по алфавиту, или в зависимости от вклада в выполненную работу (в принятой ими последовательности).

3. Аннотация. Аннотация выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. Рекомендуемый объем аннотации – не более 250 слов.

4. Ключевые слова. Ключевые слова (словосочетания) должны соответствовать теме статьи и отражать ее предметную, терминологическую область. Количество ключевых слов (словосочетаний) не должно быть меньше 3 и больше 15 слов (словосочетаний).

5. Благодарности. Автор выражает признательность организациям (учреждениям), научным руководителям и другим лицам, оказавшим помощь в подготовке статьи, приводит сведения о грантах, финансировании подготовки и публикации статьи, проектах, научно-исследовательских работах, в рамках или по результатам которых опубликована статья.

6. Библиографическая запись на статью. Библиографическую запись на статью для дальнейшего цитирования составляют по ГОСТ Р 7.0.5, предваряя словами «Для цитирования:».

7. Представление данных пп. 1–5 в переводе на английский язык. Имя и фамилию автора(ов) приводят в транслитерированной форме на латинице полностью, отчество сокращают до одной буквы (в отдельных случаях, обусловленных особенностями транслитерации, – до двух букв).

8. Текст статьи (на русском или английском языке) с обязательным наличием следующих структурных элементов:

- Введение (Introduction);
- Обзор литературы (Literature Review);
- Материалы и методы (Materials and Methods);
- Результаты исследования (Results);
- Обсуждение и заключение (Discussion and Conclusion).

9. Список использованных источников (на языке оригинала) В перечень включаются записи только те ресурсы, которые упомянуты или цитируются в основном тексте статьи. Библиографические записи нумеруют и располагают в порядке цитирования источников в тексте статьи. Список источников может сопровождаться пристатейным библиографическим списком, который помещают после перечня затекстовых ссылок.

10. References (транслитерация и перевод на английский язык структурного элемента «Список источников») (оформляется в соответствии с Vancouver Style). Транслитерируются фамилия и инициалы автора и название источника, в котором опубликована статья, причем транслитерируются только источники, написанные кириллицей.

11. Информация об авторе(ах). Указываются фамилия и инициалы автора(ов), должность, ученая степень, ученое звание. По желанию: почетные звания, членство в организациях и т. п., международные идентификационные номера.

12. About the author(s) (перевод структурного элемента «Сведения об авторе(ах)» на английский язык).

13. Вклад авторов. После фамилии и инициалов автора в краткой форме описывается его личный вклад в написание статьи (идея, сбор и обработка материала, научное редактирование текста и т. д.).

14. Contribution of the authors (перевод структурного элемента «Вклад авторов» на английский язык).

Структурные элементы «Вклад авторов», «Contribution of the authors» оформляются по желанию авторов.

15. Сведения об отсутствии или наличии конфликта интересов.

16. Сведения о дате поступления рукописи в редакцию издания, дате одобрения после рецензирования и дате принятия статьи (даты указываются в редакции журнала).

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Все принятые к рассмотрению статьи в обязательном порядке рецензируются. В журнале принято «двойное слепое» рецензирование.

Политика редакционной коллегии журнала базируется на современных юридических требованиях в отношении клеветы, авторского права, законности и плагиата, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций, и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала и Кодексе поведения для издателя журнала, разработанных Комитетом по публикационной этике (COPE).

Допускается свободное воспроизведение материалов журнала в личных целях и свободное использование в информационных, научных, учебных и культурных целях в соответствии со ст. 1273 и 1274 гл. 70 ч. IV Гражданского кодекса РФ. Иные виды использования возможны только после заключения соответствующих письменных соглашений с правообладателем.

С дополнительной информацией можно ознакомиться на сайтах:

<http://he.mordgpi.ru> (сайт журнала);

http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php (страница журнала на сайте вуза-учредителя).

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13 б, каб. 325, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2)-33-92-50 (главный редактор),

(834-2)-33-92-54 (зам. главного редактора),

(834-2)-33-93-09 (ответственный за выпуск).

Факс (834-2)33-92-67.

E-mail: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

SUBMISSION GUIDELINES

The scientific-methodical journal “The Humanities and Education” accepts manuscripts in the following spheres:

– Pedagogy (5.8.1 General pedagogy, history of pedagogy and education; 5.8.2 Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education); 5.8.7 Methodology and technology of vocational education);

– History (5.6.1 Domestic history; 5.6.2 General history; 5.6.3 Archeology; 5.6.4 Ethnology, anthropology and ethnography);

– Philology (5.9.5 Russian language. Languages of the peoples of Russia; 5.9.6 Languages of the peoples of foreign countries (indicating a specific language or group of languages); 5.9.8 Theoretical, applied and comparative-comparative linguistics).

Original scientific articles in Russian and English languages corresponding to the profile of the journal and reflecting the results of theoretical and / or experimental studies of the author(s) are accepted. It is not allowed to send to the editorial board already published articles or articles sent for publication in other journals. Verification of originality (no less than 80 %) is carried out with the help of the system “Antiplagiat”

ALL SUBMISSIONS MUST ADHERE TO THE FOLLOWING FORMAT

When making an article please note the following requirements:

Use Times New Roman Cyr, font size 14; 1.5 line spacing; 20 mm margins.

Each reference should be enclosed in square brackets indicating the number of the source. List of sources is used in order of mention in the text. Inscriptions and captions to illustrative material are given in the language of the text of the article and, as a rule, are repeated in English. Inline notes are placed inside the main text of the article in parentheses, subscripts – at the bottom of the corresponding page of the text of the article and are associated with the text to which they refer, with callouts (references). An article may have an Appendix (attachments) (with its own title). If there are two or more applications, they are numbered.

The type of article (scientific article, review article, editorial article, discussion article, personalities, editorial note, review, etc., short message) is indicated at the beginning of the article in a separate line on the left.

The text of the article is preceded by the **UDC** and **DOI** index.

The structure of the article should include the following:

1. The title of the article. The title should be short and informative (less than 10 words) and should convey your essential points clearly. The title of the review can be a bibliographic record for the reviewed resource. Subtitle data (if any) are placed after the title of the article.

2. Basic information about the author(s). Basic information about the author (s) contains: a) name, patronymic, surname (in full); b) the name of the organization (institution), its subdivision where the author works or studies (without indicating the organizational and legal form of the legal entity) (if the author works (studies) in several organizations (institutions), information about each place of work (study) is indicated; c) the address of the organization (institution), its subdivision where the author works or studies (city and country); d) the email address of the author; e) ORCID ID. If there are several authors in the article, then their names, patronymics and surnames are arranged either alphabetically, or depending on the contribution to the work performed (in the sequence adopted by them).

3. The abstract. The abstract serves as an extended title of the article and tells about its content. The recommended length of the abstract is no more than 250 words.

4. Keywords. Keywords (phrases) must correspond to the topic of the article and reflect its subject, terminological area. The number of keywords (phrases) should not be less than 3 and more than 15 words (phrases).

5. Acknowledgements. The author expresses gratitude to organizations (institutions), scientific leaders and other persons who have assisted in the preparation of the article, provides information about grants, funding for the preparation and publication of the article, projects, research works, within the framework of or as a result of which the article was published.

6. Bibliographic record for the article. The bibliographic record for the article for further citation is compiled in accordance with STST R 7.0.5, preceded by the words «For citation:».

7. Submission of data p. 1–5 translated into English. The name and surname of the author (s) should be given in full in the Latin alphabet in transliterated form, the patronymic is shortened to one letter (in some cases, due to the peculiarities of transliteration, to two letters).

8. The text of the article. The main body of the article should be presented in Russian or in English with the following structural elements:

Introduction;

Materials and Methods;

Results;

Discussion and Conclusion.

9. List of sources used (in the original language). The list includes records only of those resources that are mentioned or cited in the main text of the article. Bibliographic records are numbered and arranged in the order of citing sources in the text of the article. The list of sources may be accompanied by a cited bibliographic list, which is placed after the list of behind-the-text links.

10. References (transliteration and translation into English of the structural element «List of sources» (drawn up in accordance with Vancouver Style). The surname and initials of the author and the name of the source in which the article is published are transliterated, and only sources written in Cyrillic are transliterated.

11. Information about the author(s). The surname and initials of the author (s), position, academic degree, academic rank are indicated. Optional: titles of honor, membership in organizations, etc., international identification numbers.

12. Contribution of authors. After the surname and initials of the author, his personal contribution to the writing of the article (idea, collection and processing of material, scientific editing of the text, etc.) is briefly described.

13. Information about the absence or presence of a conflict of interest.

14. Information about the date of receipt of the manuscript in the editorial office of the publication, the date of approval after reviewing and the date of acceptance of the article (dates are indicated in the editorial office of the journal).

Materials that do not meet the specified requirements are not considered. Manuscripts will not be returned.

All articles accepted for consideration are subject to mandatory review. The journal has adopted a «double blind» peer review.

The editorial board's policy is based on modern legal requirements in relation to defamation, copyright, legality and plagiarism, supports the Code of Ethics for Scientific Publishing, formulated by the Committee on the Ethics of Scientific Publishing, and is built taking into account the ethical standards of the work of editors and publishers enshrined in the Code of Conduct and Guidelines. Principles of Best Practice for Journal Editors and Code of Conduct for Journal Publishers developed by the Committee on Publication Ethics (COPE).

Free reproduction of journal materials for personal purposes and free use for informational, scientific, educational and cultural purposes in accordance with Art. 1273 and 1274 chap. 70 h. IV of the Civil Code of the Russian Federation is admitted. Other types of use are possible only after the conclusion of appropriate written agreements with the copyright holder.

For further information go to <http://he.mordgpi.ru> (website of journal; http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php (page at the website of the institution-founder).

The editorial board address of "The Humanities and Education": Room 325, 13b Studencheskaya Street, FSBEI HE "Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseyev", the city of Saransk, the Republic of Mordovia, 430007.

Telephone numbers: (834-2)-33-92-50 (editor-in-chief),

(834-2)-33-92-54 (editor-in-chief assistant),

(834-2)-33-94-90 (executive secretary).

Fax number: (834-2)-33-92-67.

E-mail address: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях или оформить online-подписку: индекс в Объединенном каталоге «Почта России» ПР718.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13б, каб. 325. Тел.: (8342) 33-94-90; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: gumanitarnie.nauki@yandex.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
Том 17, № 2. 2026

Редактор *И. В. Прохорова*
Компьютерная верстка *В. Е. Дерюги*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод на английский язык *И. И. Каштановой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Свободная цена

Территория распространения – Российская Федерация
Подписано в печать 19.06.2026 г. Дата выхода в свет 25.06.2026 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 19,76. Тираж 1000 экз. Заказ № 47.

Адрес издателя и редакции журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 11а

Отпечатано в редакционно-издательском центре
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева»
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13