

Научно-методический журнал

Гуманитарные науки и образование



16+

ТОМ 16, № 4 2025

ISSN 2079-3499

Scientific and methodological journal

**Gumanitarnye nauki
i obrazovanie**

**The Humanities
and Education**

Vol. 16, no. 4. 2025

Научно-методический
журнал

Том 16, № 4. 2025
(октябрь – декабрь)

(Сквозной номер выпуска – 64)

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, 136,
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)

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)

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

ISSN 2079-3499

© «Гуманитарные науки
и образование», 2025

Scientific and
methodological
journal

**Vol. 16, no. 4. 2025
(october – december)**

(Continuous issue – 64)

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

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)
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)
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

ISSN 2079-3499

© “Gumanitarnye nauki
i obrazovanie”, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Ю. И. Апарина

Формирование копинг-поведения у студентов педагогического университета в процессе профессионального коммуникативного воспитания: принципы, стратегии и практические аспекты..... 7

Е. Г. Врублевская

Высшее образование между молотом идеологии и наковальной рынка: сравнительный анализ трансформаций 1920–1930-х и рубежа XX–XXI вв..... 13

С. Н. Горшенина

Реализация принципа непрерывности в подготовке будущих педагогов к организации воспитательных практик..... 21

Е. А. Давыдова, Л. М. Бояркина, А. И. Филиппова

Обучение школьников грамматике английского языка на основе использования дифференцированного подхода..... 26

С. Б. Калинина

Проблемы цифрового воспитания подростков в семье в аспекте профилактики интернет- и компьютерной зависимости..... 31

К. С. Каримова

Методика обучения иностранным языкам в контексте современных реалий: проблемы и решения..... 37

Л. П. Карпушина

Результаты экспериментальной деятельности по формированию у младших школьников интереса к музыкальному искусству Мордовии..... 43

Н. В. Кондрашова, Е. А. Тарасова

Эффективные практики визуализации изучаемого дошкольниками материала..... 48

М. А. Костенко

Подготовка педагогов к формированию у школьников ценностного отношения к российской культуре 54

Е. Н. Морозова, Н. Н. Горшкова

Когнитивный подход к обучению русскому языку как иностранному в условиях реализации технологии ментального погружения..... 60

Г. А. Натуральнова, Е. М. Бызова

Формирование языковой личности школьника в процессе внеурочной деятельности по родному языку 65

А. С. Плотников

Предпосылки гендерного вопроса в середине XIX века: заочная полемика К. Д. Ушинского с К. Шмидтом о женском образовании..... 70

Н. И. Попов

Использование метода карт понятий при обучении школьников математике..... 76

М. И. Птицына

Диагностика уровня сформированности художественно-творческой активности студентов-музыкантов посредством культурных практик..... 80

О. А. Романенкова, С. А. Уланова

Лингвометодические аспекты продвижения русского языка в Тунисе: интеграция модели «Концепт – Язык – Профессия» в образовательную среду..... 84

Д. А. Салимова, А. А. Билялова

Использование таблиц и схем по фонетике русского и татарского языков в преподавании русского языка в тюркоязычной аудитории..... 89

С. В. Семенов

Обоснование диагностического инструментария для выявления уровня сформированности основ военно-технических знаний у старшеклассников..... 95

Ю. Н. Соколова, В. А. Аткина, В. В. Мамонова

Особенности диагностики патриотизма у дошкольников: методы и критерии оценки..... 100

Ян Боюань	
Современные проблемы подготовки учителей музыки в Китае: анализ основных вызовов.....	108
Ma Xiao	
Reshaping the competencies of English teachers driven by the silver economy (based on Chinese elderly English beginners).....	114

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

С. Д. Афтайкина	
Языковые способы репрезентации сравнения при переводе немецкого художественного текста на русский язык.....	119
Т. И. Гаранович	
Синтаксические фразеологизмы в белорусском языке.....	124
О. Л. Данилова, Н. О. Кириллова, Р. З. Гареева	
Взаимодействие когнитивной метафоры и речевого жанра как металингвистических категорий в репрезентации ситуации речи.....	128
А. А. Зайцев, Л. Е. Бабушкина	
Особенности грамматической структуры и коммуникативные функции восклицательных предложений франкоязычного аграрного дискурса.....	133
Т. Ю. Залавина, Е. В. Мочелевская	
Когнитивно-семантический аспект моделирования фразеологических единиц с отрицательной коннотацией во французском языке.....	139
К. М. Миннулин, И. С. Насипов	
Термины родства и свойства в татарских народных песнях.....	144
Р. Р. Сердалиева	
Особенности имиджевого интернет-дискурса.....	150

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ

Т. И. Шукшина	
Развивая наследие: научно-практические конференции, посвященные продвижению педагогической науки и образования на идеях наших учителей и наставников Е. Г. Осовского и С. Н. Чистяковой.....	156

CONTENTS

PEDAGOGY

Yu. I. Aparina

Formation of coping behavior among students of a pedagogical university in the process of professional communication education: principles, strategies and practical aspects..... 7

E. G. Vrublevskaya

Higher education between the hammer of ideology and the anvil of the market: a comparative analysis of the transformations of the 1920-1930s and the turn of the 20th-21st centuries..... 13

S. N. Gorshenina

Implementation of the principle of continuity in the preparation of future teachers for educational practices organization..... 21

E. A. Davydova, L. M. Boyarkina, A. I. Filippova

Teaching English grammar at school with the use of differentiated approach..... 26

S. B. Kalinina

Problems of digital education of adolescents in the family in the aspect of Internet and computer addiction prevention..... 31

K. S. Karimova

Foreign language teaching methods in the context of modern realities: problems and solutions..... 37

L. P. Karpushina

Results of experimental activities on developing interest in musical art of Mordovia among primary school students..... 43

N. V. Kondrashova, E. A. Tarasova

Effective practices for visualizing material studied by preschoolers..... 48

M. A. Kostenko

Preparing teachers for developing schoolchildren's value-based attitude toward Russian culture..... 54

E. N. Morozova, N. N. Gorshkova

Cognitive approach to teaching Russian as a foreign language in the context of mental immersion technology implementation..... 60

G. A. Naturalnova, E. V. Byzova

The formation of the linguistic personality of a schoolchild in the process of extracurricular activities in the native language..... 65

A. S. Plotnikov

Prerequisites for the gender issue in the mid-19th century: correspondence polemics between K. D. Ushinsky and K. Schmidt on female education..... 70

N. I. Popov

Using the concept mapping method in teaching mathematics to schoolchildren..... 76

Ptitsyna M. I.

Diagnostics of the level of formation of artistic and creative activity of student musicians through cultural practices..... 80

O. A. Romanenkova, S. A. Ulanova

Linguistic and methodological aspects of promoting the Russian language in Tunisia: integrating "Concept – Language – Profession" model into educational environment..... 84

D. A. Salimova, A. A. Bilyalova

Tables and diagrams on the phonetics of Russian and Tatar languages in teaching Russian to Turkic-speaking audiences..... 89

S. V. Semenov

Substantiation of diagnostic tools to identify the level of development of the fundamentals of military-technical knowledge in high school students..... 95

Yu. N. Sokolova, V. V. Mamonova, V. A. Atkina	
Features of diagnostics of patriotism in preschool children: methods and criteria of evaluation.....	100
Yang Boyuan	
Modern problems of music teacher training in China: analysis of the main challenges.....	108
Ma Xiao	
Reshaping the competencies of English teachers driven by the silver economy (based on Chinese elderly English beginners).....	114

LINGUISTICS

S. D. Aftaikina	
Linguistic methods of representing comparison in the translation of German literary text into Russian...	119
T. I. Garanovich	
Syntactic idioms in the Belarusian language.....	124
O. L. Danilova, N. O. Kirillova, R. Z. Gareeva	
The interaction of cognitive metaphor and speech genre as metalinguistic categories in the representation of the speech situation.....	128
A. A. Zaitsev, L. E. Babushkina	
Features of grammatical structure and communicative functions of exclamatory sentences in French-language agricultural discourse.....	133
T. Yu. Zalavina, E. V. Mochelevskaya	
Cognitive and semantic aspects of modeling French phraseological units with negative connotation.....	139
K. M. Minnullin, I. S. Nasipov	
Terms of kinship and affinity in Tatar folk songs.....	144
R. R. Serdalieva	
Features of image Internet discourse.....	150

REVIEWS, INFORMATION, OPINIONS

T. I. Shukshina	
Developing the legacy: scientific and practical conferences dedicated to the development, updating and optimization of pedagogical science and education based on the ideas of our teachers and mentors E. G. Osovsky and S. N. Chistyakova.....	156

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378

doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_07

Формирование копинг-поведения у студентов педагогического университета в процессе профессионального коммуникативного воспитания: принципы, стратегии и практические аспекты

Юлия Игоревна Апарина

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, juliaparina@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-6594-4970>

Аннотация. Профессиональное коммуникативное воспитание студентов в педагогическом вузе предоставляет будущим учителям широкий спектр умений, крайне важных для профессионального благополучия. Статья демонстрирует возможности эффективного использования комплекса стратегий – проблемно-ориентированной, эмоционально-ориентированной и когнитивно-рефлексивной, позволяющих развить у будущих педагогов необходимое для них умение справляться со стрессом, возникающим как следствие профессионального общения. Автор демонстрирует возможности подхода не только с точки зрения личностного роста студента, но и для заложения основы его психологического здоровья и профессионального долголетия в сложной и ответственной сфере педагогической деятельности. Формирование копинг-ресурсов в процессе профессионального коммуникативного воспитания является инвестицией в качество будущего образования и благополучие его ключевых субъектов – учителей.

Ключевые слова: профессиональное коммуникативное воспитание, копинг-поведение педагога, стратегии приобретения стрессоустойчивости

Для цитирования: Апарина Ю. И. Формирование копинг-поведения у студентов педагогического университета в процессе профессионального коммуникативного воспитания: принципы, стратегии и практические аспекты // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 7–12. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_07.

PEDAGOGY

Original article

Formation of coping behavior among students of a pedagogical university in the process of professional communication education: principles, strategies and practical aspects

Yulia I. Aparina

Moscow City University, Moscow, Russia, juliaparina@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-6594-4970>

Abstract. Professional communication education of students at a pedagogical university provides future teachers with a wide range of skills that are crucial for their professional well-being. The article demonstrates the effectiveness of using a combination of problem-oriented, emotionally-oriented and cognitive-reflexive strategies to develop a wide range of adaptive abilities in future teachers to cope with the stress that arises from professional communication. The author highlights the importance of this approach not only for personal growth but also for establishing the foundation for psychological health and professional longevity in the challenging and demanding field of education. The formation of coping resources in the process of professional communication education is an investment in the quality of future education and the well-being of its key subjects – teachers.

Keywords: professional communication education, coping behavior of a teacher, strategies for acquiring stress resilience

For citation: Aparina Yu. I. Formation of coping behavior among students of a pedagogical university in the process of professional communication education: principles, strategies and practical aspects. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(4-64):7-12. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_07.

Введение

Профессиональная педагогическая практика сопряжена с высоким уровнем психологического стресса, который сопровождает педагога с самых первых шагов на поприще учительства и продолжается на протяжении всего периода деятельности. Причина такой крайне непростой ситуации обусловлена многозадачностью педагогической деятельности, эмоциональной насыщенностью межличностных взаимодействий с обучающимися, родителями и администрацией, личной ответственностью учителя за результаты обучения и воспитания. Поэтому процесс приобретения педагогической специальности в университете должен быть использован не только для насыщения выпускника знаниями и компетенциями в области учебных дисциплин и современных методик и технологий их преподавания, но и для обучения его поведенческим стратегиям, позволяющим повысить уровень стрессоустойчивости, преодолевать негативные проявления, способствующим снижению уровня напряженности, разрешению конфликтов в детском и педагогическом коллективах.

Обзор литературы

Научные исследования отечественных и зарубежных педагогов, психологов и методистов, посвященные этой тематике, нацелены на поиск эффективных механизмов повышения стрессоустойчивости в процессе воздействия и взаимодействия педагога с партнерами по коммуникации.

Термин *копинг* был предложен А. Маслоу и означает «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними и внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают возможности человека справиться с ними».

Л. Мэрфи представил свою концепцию «копинга», подразумевая под этим понятием сочетание творческого и рефлексивного поведения индивида, способствующего преодолению трудной жизненной ситуации. По определению Т. Л. Крюковой, «*копинг* – это целенаправленное поведение, позволяющее человеку преодолевать трудную, стрессовую ситуацию способами, адекватными индивидуально-личностным особенностям и ситуации» [1]. С позиции ряда ученых, *копинг* – это энергичные усилия индивида, направленные на овладение сложной ситуацией или возникшей проблемой [2]. Согласно исследованиям Ю. А. Афанасьевой, С. Д. Гуриевой, «копинг-поведение современного педагога связано с творческим порождением новых подходов к решению проблемной ситуации и является сложным разноплановым явлением, которое обеспечивает продуктивность трудовой деятельности педагога, а также хорошее здоровье и благополучие» [3].

Профессиональное воспитание студента педагогического вуза, являющееся неотъемлемой частью его подготовки к предстоящей практике работы с подрастающим поколением, включает в себя применение технологий по обучению стрессоустойчивости, совладающего коммуникативно-

го поведения, выраженных посредством профессионального коммуникативного воспитания (ПКВ), формирующего у молодого педагога компетентную коммуникативную поведенческую стратегию. ПКВ может быть определено как целенаправленная и системная деятельность профессорско-преподавательского и административного состава вуза, направленная на создание условий для осознанного личностного совершенствования студентов, стимуляцию их самосовершенствования для продвижения к поставленной цели, обретения системы профессиональных ценностей, духовных потребностей, мотивов, развития эмоциональной сферы, выраженных посредством вербального, невербального и паравербального структурных компонентов коммуникации [4].

Сформированное в процессе ПКВ устойчивое к стрессу поведение, позволяющее совладать с эмоциями, эффективно преодолевать негативные последствия межличностного общения, становится неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности будущего педагога, напрямую влияющим на его психологическое благополучие, профессиональную стрессоустойчивость и качество образовательного процесса. ПКВ в педагогическом вузе, направленное на формирование системы знаний, умений, навыков в области межличностной коммуникации, а также личностных качеств, необходимых для эффективного педагогического общения, представляет собой базу для целенаправленного развития адаптивных копинг-стратегий.

Копинг-стратегии в поведении – это осознанные усилия личности, направленные на управление стрессом или трудной ситуацией. Данная поведенческая стратегия включает деятельностные, когнитивные и эмоциональные подходы, направленные на решение проблемы или уменьшение ее влияния [5].

Материалы и методы

Исследование проводилось в период с 2022 по 2025 г. и носило комплексный характер, сочетая теоретический анализ и опытно-экспериментальную работу. Методологической основой выступили системно-синергетический, личностно-деятельностный и компетентностный подходы. Опыттно-экспериментальная работа была организована на базе Московского городского педагогического университета, Института педагогики и психологии образования. В исследовании приняли участие 120 студентов 3–5-го курсов, обучающихся по направлению 04.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата), которые были распределены на экспериментальную (ЭГ, n=60) и контрольную (КГ, n=60) группы методом случайной выборки. Группы были уравнены по гендерному и возрастному составу, а также по исходному уровню развития коммуникативных умений и копинг-стратегий. Исследование включало констатирующий этап, направленный на диагностику исходного уровня сформированности копинг-стратегий и профессиональной коммуникативной воспитанности у

студентов обеих групп; формирующий этап, целью которого стало внедрение разработанной модели в учебно-воспитательный процесс экспериментальной группы. Занятия в контрольной группе проводились по традиционной программе.

В заключение был проведен контрольный этап, предусматривающий пост-диагностику для выявления динамики и оценки эффективности предложенной модели. Для решения поставленных задач был применен комплекс взаимодополняющих методов. К теоретическим методам исследования относятся анализ психолого-педагогической, социологической и методической литературы по проблеме копинг-поведения, профессионального стресса и профессионального коммуникативного воспитания, а также моделирование процесса формирования копинг-поведения в структуре профессиональной подготовки будущих педагогов.

К эмпирическим методам следует отнести психодиагностическое тестирование, включающее в себя следующие методики и тесты:

1. Тест «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS), адаптированный Т. Н. Банщиковой, М. Л. Соколовским и В. И. Моросановой для оценки поведенческих копинг-стратегий [6].

2. Методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана для диагностики базовых стратегий разрешения проблем (разрешение проблем, поиск социальной поддержки, избегание) [7].

3. Тест «Диагностика коммуникативной толерантности» В. В. Бойко для оценки уровня принятия/непринятия индивидуальных особенностей партнеров по общению [8].

4. «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона (в адаптации Ю. З. Гильбуха) для оценки уровня развития коммуникативных умений [9].

5. Методы математико-статистической обработки данных: для проверки достоверности полученных результатов использовался t-критерий Стьюдента для сравнения средних значений в независимых и зависимых выборках. Расчеты производились с использованием программного пакета IBM SPSS Statistics 23.0.

Результаты исследования

ПКВ, фокусируясь на формировании профессиональной коммуникативной воспитанности (вербальной, паравербальной и невербальной), эмпатии, рефлексии, конфликтологической грамотности, толерантности к негативным, девиантным поведенческим реакциям, создает инструментальную и личностную базу для выбора и реализации эффективных стратегий копинг-поведения. Коммуникативные поведенческие умения выступают как ресурсы для разрешения проблемных ситуаций и регуляции эмоционального состояния в профессиональном контексте.

Прежде чем перейти к детальному разбору стратегий и технологий копинг-поведения педагога, рассмотрим принципы его интеграции в ПКВ студентов в педагогическом вузе.

В первую очередь необходимо упомянуть принцип преемственности и непрерывности, который декларирует, что формирование копинг-стра-

тегии поведения педагога должно быть сквозной линией всех дисциплин коммуникативного цикла, таких как «Педагогическая риторика», «Психология общения», «Конфликтология», «Основы педагогического мастерства», «Адаптивная речь учителя», и педагогических практик.

Немаловажен принцип личной активности студентов и практико-ориентированности всего учебно-воспитательного процесса, предусматривающий максимальное использование интерактивных методов, таких как тренинги, ролевые игры, анализ кейсов и проекты, моделирующие реальное профессиональное общение. Нельзя забывать о принципе рефлексивности и его обязательном включении в каждый этап анализа, самооценки и осмысления приобретаемого опыта копинг-поведения.

Безопасная образовательная среда также является одним из основополагающих принципов интеграции копинг-поведения в грамотное коммуникативное поведение педагога, обусловленное целенаправленным ПКВ. Важно создание атмосферы доверия, поддержки и принятия в детском и педагогическом коллективах, где возможен открытый разговор о трудностях и ошибках без страха осуждения.

Принцип индивидуализации воспитательного процесса предусматривает учет личностных особенностей студентов, их текущего уровня коммуникативной компетентности и копинг-ресурсов.

Разберем возможные стратегии формирования копинг-поведения в процессе ПКВ. Прежде всего следует разобрать стратегию развития проблемно-ориентированного копинг-поведения через моделирование профессиональных ситуаций. В процессе обучения в педагогическом вузе необходимо организовать целенаправленное формирование умений анализировать стрессогенную коммуникативную ситуацию, идентифицировать очевидную и скрытую проблему, генерировать альтернативные пути ее решения, выбирать и реализовывать оптимальный вариант, оценивать его эффективность и возможные последствия. Важно обращать внимание на интеграцию вербального, невербального и паравербального элементов коммуникации в предполагаемом педагогическом общении. Особую актуальность в современной практике вузовского обучения и воспитания, как утверждают в своем исследовании М. М. Иванова, С. В. Малетин и Р. Р. Мутагоров, приобретают кейс-технологии, предполагающие разбор реальных ситуаций [10].

Учитывая проблемную, стрессовую основу копинг-поведения, педагогические кейсы в данной ситуации предполагают анализ сложных случаев общения: конфликт с родителем, агрессивное поведение ученика, непонимание в педагогическом коллективе. Задание, предложенное студентам, будет заключаться в необходимости выделить ключевые стрессовые факторы, предложить и обосновать несколько стратегий реагирования, коммуникативных и поведенческих, выбрать наиболее конструктивную, спрогнозировав возможные последствия.

Ролевые игры и симуляции также завоевали заслуженную популярность среди прочих техноло-

гий ПКВ. В данном случае можно предложить моделирование типичных и критических педагогических ситуаций: проведение родительского собрания с «трудным» родителем, разговор с учеником, уличенным во лжи, урегулирование конфликта между учениками и т. д. Необходимо сфокусировать внимание студентов на применении конкретных техник: «Я-высказывания», активного слушания, техники разрешения конфликта, поиска компромисса.

Можно предложить технологию разработки «коммуникативных скриптов» и алгоритмов, которая предполагает создание шаблонов конструктивных речевых и поведенческих реакций для частых стрессовых ситуаций. Например, алгоритм реагирования на неэтичное высказывание ученика может быть следующий: пауза → «Я-высказывание» о чувствах → констатация недопустимости формы поведения → перевод обсуждения сути вопроса в конструктивное русло → позитивный финал беседы, выражение надежды на дальнейшее конструктивное взаимодействие. Необходимо учитывать значение средств паравербальной коммуникации, таких как паузы, интенсивность и логическое ударение [11].

Метод проектов заслуженно занимает одну из лидирующих позиций в процессе индивидуальной работы со студентами. В нашем случае он предполагает разработку программы мероприятий: классный час, родительское собрание с учетом потенциальных сложных моментов и планированием коммуникативных стратегий их преодоления.

Следующая стратегия развития эмоционально-ориентированного копинг-поведения предполагает развитие рефлексии и саморегуляции [12]. Сущность такой стратегии в формировании навыков распознавания эмоционального состояния и возможных поведенческих реакций собеседника, принятии собственных эмоций в процессе общения и конструктивном управлении ими, снижении эмоционального напряжения, предотвращении выгорания. Важным является также развитие эмпатии для лучшего понимания состояния собеседника [13].

В качестве методики (о технологии речь не идет, поскольку мы говорим об индивидуальной работе) можно предложить тренинги эмоционального интеллекта и саморегуляции, о которых говорится в ряде работ [5; 13; 15; 16]. Студенты выполняют упражнения на идентификацию эмоций, своих и чужих, по невербальной коммуникации, тренируют техники управления гневом/тревогой: дыхательные упражнения, «якорные» техники, последовательная когнитивная переоценка стрессовой ситуации, упражнения на развитие эмпатии, например: «активное слушание с проговариванием чувств», «рассмотрение ситуации глазами другого человека» [13].

Эффективной, с точки зрения многих исследователей (Е. А. Брагина, Л. А. Белозерова, А. В. Романова), является технология ведения «копинг-дневника», или рефлексивного журнала. Студенту, вышедшему на практику, предлагается фиксация стрессовых коммуникативных эпизодов ежедневно или еженедельно, описание возникших

эмоций, использованных копинг-стратегий – как удачных, так и неудачных, анализ причин успеха или неудачи, планирование альтернативных реакций в будущем [14].

Анализ видеозаписей также может быть прогрессивным методом для некоторых специалистов, позволяющим в дальнейшем справиться со стрессом [15]. Предполагается просмотр и анализ записей своих и чужих фрагментов уроков или ролевых игр с фокусом на вербальных адаптивных дидактических высказываниях, невербальных и паравербальных проявлениях эмоций, например: напряжение в голосе, жесты, мимика; а также объективном определении фрагментов, где требовалась лучшая саморегуляция с последующим обсуждением в группе.

Техники «ментализации» и дистанцирования могут стать незаменимы для формирования стратегий копинг-поведения в процессе ПКВ [3; 14]. Студентам предлагаются упражнения на отделение реальных фактов от вымышленных интерпретаций и эмоциональных, необъективных оценок в конфликтной коммуникации, например: «Что я видел или слышал конкретно?», «Что я подумал или почувствовал?» [14].

Следующая эффективная стратегия развития когнитивно-рефлексивного копинга возможна посредством осознания установок и ценностей [14]. Данная работа сопряжена с профессиональными установками, убеждениями, ожиданиями, которые могут быть источником стресса, например: перфекционизм, гиперответственность, установка «я должен нравиться всем». В этом случае необходимо развитие позитивного профессионального мышления, гибкости, толерантности к неопределенности, формирование навыков конструктивной рефлексии опыта. Конечно, многие подобные умения специалист совершенствует в процессе всей профессиональной практики, но основы могут и должны быть заложены на этапе университетского образования в процессе ПКВ.

Дискуссии и дебаты на профессионально-этические темы могут стать неотъемлемым элементом многих практических занятий и студенческих конференций и круглых столов. Студентам предоставляется возможность обсуждения дилемм педагогического общения, таких как: границы допустимого воздействия, конфиденциальность, справедливость и т. д.; анализируются собственные ценности и их влияние на восприятие стрессовых ситуаций в педагогическом общении.

Техники когнитивной реструктуризации, направленные на выявление иррациональных убеждений, могут быть эффективны для молодых специалистов. Например, позиция «Если ученик меня не слушается, значит, я плохой учитель» должна быть заменена на более рациональные и адаптивные («Сопrotивление ученика – это вызов моему профессионализму, а не оценка меня как личности. Я могу найти подход и справиться с ситуацией») [15].

Рефлексивное поведение педагога как элемент копинг-стратегий может стать на редкость продук-

тивной технологией. Мы предлагаем технику написания рефлексивного эссе и письма на следующие темы: «Мои сильные стороны в общении», «Мои профессиональные страхи и как я могу с ними справиться», «Один случай неудачного общения и чему он меня научил», «Как мои ценности влияют на мое общение с разными участниками образовательного процесса». Это позволит молодому учителю проанализировать причины своих коммуникативных проблем и научиться с ними справиться.

Продуктивной технологией формирования стратегии копинг-поведения являются супервизия и интервизия, подразумевающие групповой разбор сложных случаев из практики, как педагогической, так и коммуникативной, под руководством преподавателя (супервизия) или равноправное коллегиальное обсуждение (интервизия) с акцентом на анализ собственных мыслей, чувств, действий и поиск ресурсов для эффективного копинг-поведения [16].

Обсуждение и заключения

В заключение следует отметить, что целенаправленное формирование копинг-поведения в рамках профессионального коммуникативного воспитания студентов педагогического университета является необходимым условием их будущей профессиональной адаптации, устойчивости и эффективности. Практические задания, нацеленные на формирование копинг-поведения, основаны на моделировании, рефлексии, анализе и тренинге конкретных коммуникативных умений, обеспечивают применение теоретических знаний и предоставляют эффективные инструменты преодоления трудностей. В процессе подобной систематической и целенаправленной работы у студентов – будущих учителей формируется понимание того, что стрессовая ситуация является естественным элементом педагогического общения, но с этой проблемой можно и нужно работать профессионально, используя различные поведенческие копинг-стратегии.

Список источников

1. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни : монография. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. 296 с.

2. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М. : Институт психологии РАН, 2008. 474 с.

3. Афанасьева Ю. А., Гуриева С. Д. Копинг-поведение педагога в контексте профессионального стресса // Мир педагогики и психологии. 2019. № 5 (34). С. 162–167.

4. Апарина Ю. И. Профессиональное коммуникативное воспитание современного поколения педагогов // Мир образования – образование в мире. 2024. № 3 (95). С. 133–140. DOI 10.51944/20738536_2024_3_133.

5. Вачков И. В., Савенкова М. А. Особенности эмоционального выгорания педагогов с разными видами копинг-стратегий // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 3 (49). С. 84–95.

6. Банщикова Т. Н., Соколовский М. Л., Моросанова В. И. Стратегии преодоления стрессовых ситуаций: психометрические характеристики русской

версии методики // СПЖ. 2020. № 76. С. 55–77.

7. Amirkhan J.H. A factor analytically derived measure of coping: The coping strategy indicator // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. No. 5. P. 1066–1074.

8. Бойко В. В. Психоэнергетика: источники психической энергии, эмоционально-энергетическое воздействие, психологический комфорт и защита, правила эмоционального поведения. М. : Питер, 2008. 409 с.

9. Гильбух Ю. З. Тест-опросник коммуникативных умений. Киев : Перспектива, 1995. 146 с.

10. Иванова М. М., Малетин С. В., Мутагоров Р. Р. Ценностный потенциал применения кейс-технологии в системе высшего профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79–2. С. 89–91.

11. Воробьева, Е. В., Правдина Л.Р., Шевченко А.В. Особенности психологических защит и копинг-стратегий у педагогов дошкольных образовательных учреждений с разным уровнем психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29, № 2. С. 112–125.

12. Воробьева И. В., Матвеева А. И. Развитие эмоционального интеллекта педагогов как направление профилактики их эмоционального выгорания // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2023. № 6. С. 592–598.

13. Брагина Е. А., Белозерова Л. А., Романова А. В. Копинг-поведение педагогов с различным профессиональным стажем // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 70–76.

14. Башкирова Е. Н. Эмоциональная культура педагога // Global Science and Innovations: Central Asia. 2021. Т. 2, № 1 (12). С. 94–97.

15. Глушак Е. В., Огорокова В. А. Психологическое здоровье и совладающее поведение педагогов общеобразовательных школ // International Journal of Medicine and Psychology. 2022. Т. 5, № 5. С. 56–60.

16. Василевская Е. А. Преодолевающее поведение как успешность переживания критических ситуаций педагогами // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2016. № 4 (15). С. 42–47.

References

1. Kryukova T. L. Psychology of coping behavior in different periods of life: monograph. Kostroma, N. A. Nekrasov Kostroma State University, 2010. 296 p. (In Russ.)

2. Coping behavior: Current state and prospects / ed. by A. L. Zhuravlev, T. L. Kryukova, E. A. Sergienko. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2008. 474 p. (In Russ.)

3. Afanasyeva Yu. A., Gurieva S. D. Coping behavior of a teacher in the context of professional stress. *Mir pedagogiki i psikhologii* = World of Pedagogy and Psychology. 2019; 5(34):162-167. (In Russ.)

4. Aparina Yu. I. Professional communicative education of the modern generation of teachers. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire* = The World of Edu-

- cation – Education in the World. 2024; 3(95):133-140. DOI 10.51944/20738536_2024_3_133. (In Russ.)
5. Vachkov I. V., Savenkova M. A. Features of emotional burnout of teachers with different types of coping strategies. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya* = Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology. 2019; 3(49):84-95. (In Russ.)
 6. Banshchikova T. N., Sokolovsky M. L., Morosanova V. I. Strategies for overcoming stressful situations: psychometric characteristics of the Russian version of the technique. *SPHz = SPJ*. 2020; 76:55-77. (In Russ.)
 7. Amirkhan J. H. A factor analytically derived measure of coping: The coping strategy indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990; 5:1066-1074.
 8. Boyko V. V. Psychoenergetics: sources of mental energy, emotional and energy impact, psychological comfort and protection, rules of emotional behavior. Moscow, Piter, 2008. 409 p. (In Russ.)
 9. Gilbukh Yu. Z. Test-questionnaire of communicative skills. Kiev, Perspektiva, 1995. 146 p. (In Russ.)
 10. Ivanova M. M., Maletin S. V., Mutagarov R. R. Valuable potential of application of case-technology in the system of higher professional education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2023; 79(2):89-91. (In Russ.)
 11. Vorobyova E. V., Pravdina L. R., Shevchenko A. V. Features of psychological defenses and coping strategies in teachers of preschool educational institutions with different level of psychological well-being. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological Science and Education. 2024; 29(2):112-125. (In Russ.)
 12. Vorobyeva I. V., Matveyeva A. I. Development of Teachers' emotional intelligence as a direction for preventing their emotional burnout. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovani* = Gertsenov Readings: Psychological Research in Education. 2023; 6:592-598. (In Russ.)
 13. Bragina E. A., Belozeroва L. A., Romanova A. V. Coping behavior of teachers with different professional experience. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* = Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2022; 28(4):70-76. (In Russ.)
 14. Bashkirova E. N. Emotional Culture of a Teacher. *Global Science and Innovations: Central Asia*. 2021; 2(1):94-97. (In Russ.)
 15. Glushak E. V., Okorokova V. A. Psychological health and coping behavior of teachers of general education schools. *International Journal of Medicine and Psychology*. 2022; 5(5):56-60. (In Russ.)
 16. Vasilevskaya E. A. Overcoming behavior as the success of experiencing critical situations by teachers. *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptatsiya, razvitie* = Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development. 2016; 4(15):42-47. (In Russ.)

Информация об авторе:

Апарина Ю. И. – доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации, канд. пед. наук, доц.

Information about the author:

Aparina Yu. I. – Associate Professor of the Department of English Studies and Intercultural Communication, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Статья поступила в редакцию 01.09.2025; одобрена после рецензирования 11.09.2025; принята к публикации 12.09.2025.

The article was submitted 01.09.2025; approved after reviewing 11.09.2025; accepted for publication 12.09.2025.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.013.43

doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_13

Высшее образование между молотом идеологии и наковальной рынка: сравнительный анализ трансформаций 1920–1930-х и рубежа XX–XXI вв.

Елена Геннадьевна Врублевская

Российская академия образования, Москва, Россия, veg67@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1872-9505>

Аннотация. Высшее образование на протяжении всей своей истории подвергается трансформациям под влиянием внешних социально-экономических и идеологических факторов. Особую актуальность проблема реформирования университета приобретает в периоды кардинальной смены общественных парадигм, когда радикально меняются цели и задачи высшей школы. Цель исследования: выявление и системный анализ параллелей в логике трансформации высшей школы в 1920–1930-е гг. и на рубеже XX–XXI вв., несмотря на радикальное различие исторических и идеологических контекстов этих периодов. Исследование основано на сравнительно-историческом анализе с использованием методов исторической социологии университета. Методологическую основу составляет системный подход, позволяющий рассмотреть трансформации высшей школы через призму прагматизации, массовизации, технологизации и смены педагогических моделей. Используются методы компаративного анализа, исторической реконструкции и концептуального моделирования. В результате исследования выявлен системный поворот от классической модели университета к утилитарной парадигме в оба исследуемых периода; обнаружены параллели в механизмах прагматизации образования, несмотря на различные идеологические контексты; установлено, что массовизация высшего образования в обоих случаях порождает схожие проблемы падения качества подготовки; выявлена трансформация роли преподавателя от «носителя сакрального знания» к «менеджеру образовательного процесса»; установлены признаки подчинения университета внешнему заказу – идеологическому в 1920–1930-е гг. и рыночному на рубеже XX–XXI вв. Исследование представляет новый взгляд на циклическую природу трансформаций высшей школы через сравнительный анализ двух исторически удаленных, но структурно схожих периодов реформирования.

Ключевые слова: высшее образование, прагматизация, массовизация, идеологизация, академическая автономия, образовательные реформы

Для цитирования: Врублевская Е. Г. Высшее образование между молотом идеологии и наковальной рынка: сравнительный анализ трансформаций 1920–1930-х и рубежа XX–XXI вв. // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 13–20. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_13.

PEDAGOGY

Original article

Higher education between the hammer of ideology and the anvil of the market: a comparative analysis of the transformations of the 1920s–1930s and the turn of the 20th–21st centuries

Elena G. Vrublevskaya

Russian Academy of Education, Moscow, Russia, veg67@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1872-9505>

Abstract. Throughout its history, higher education has undergone transformations under the influence of external socio-economic and ideological factors. The problem of university reform becomes particularly relevant during periods of radical paradigm shifts when the goals and objectives of higher education change fundamentally. The goal of the research is to identify and systematically analyze parallels in the logic of higher education transformation in the 1920s–1930s and at the turn of the 20th–21st centuries despite the radical differences in the historical and ideological contexts of these periods. The research is based on a comparative historical analysis using methods from the historical sociology of the university. The methodological foundation is a systems approach, which allows for the examination of higher education transformations through the lens of pragmatization, massification, technologization, and shifts in pedagogical models. Methods of comparative analysis, historical reconstruction, and conceptual modeling were used. A systemic shift from the classical university model to a utilitarian paradigm was identified in both periods under study; parallels were found in the mechanisms of

education pragmatization, despite the different ideological contexts; it was established that the massification of higher education in both cases generates similar problems of declining quality of training; transformation of the teacher's role from a "bearer of sacred knowledge" to a "manager of the educational process" was revealed; the subordination of the university to an external mandate – ideological in the 1920s-1930s and market-based at the turn of the 20th–21st centuries – was established. The study offers a new perspective on the cyclical nature of higher education transformations through a comparative analysis of two historically distant but structurally similar reform periods. For the first time, the striking parallels in the logic of university transformations under different social systems – industrial and post-industrial – are systematically substantiated.

Keywords: higher education, pragmatization, massification, ideologization, academic autonomy, educational reforms

Acknowledgments: the research was carried out within the framework of a grant for research in priority areas of scientific activity of partner universities in network cooperation (Ulyanovsk State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic "Development and implementation of a practice-oriented approach in the formation of environmental and cultural literacy of high school students".

For citation: Vrublevskaya E. G. Higher education between the hammer of ideology and the anvil of the market: a comparative analysis of the transformations of the 1920–1930s and the turn of the 20th–21st centuries. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(4-64):13-20. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_13.

Введение

Что такое университет? Вечный двигатель духа или служба занятости с библиотекой? Его история – не плавная эволюция, а ритмичная пульсация, чередование эпох стабильного накопления знания и периодов революционной ломки, когда сам смысл этого института ставится под вопрос. Два таких «сейсмических» пика, разделенные временем, но объединенные логикой давления на академическую свободу, пришлось на 1920–1930-е гг., когда мир перекраивался после военных и революционных потрясений, и на рубеж XX–XXI вв., озаменованный глобализацией и цифровой революцией.

Материалы и методы

Наше исследование основано на сравнительно-историческом анализе с применением методов исторической социологии университета. Используются также методы компаративного анализа, исторической реконструкции и концептуального моделирования.

Результаты исследования

Цель данного исследования – не просто сопоставить далекие эпохи, а выявить и осмыслить системное сходство в самой логике реформирования высшей школы. Мы исходим из гипотезы, что в периоды кардинальной смены общественных парадигм институт высшего образования подвергается универсальным трансформационным давлениям, сущность которых остается неизменной, меняется лишь идеологическая оболочка.

В первую очередь, следует сказать о том, что центральным вектором обеих реформ стал решительный поворот от модели образования ради формирования личности (гуманитарный идеал университета) к модели утилитарной, ориентированной на сиюминутные запросы экономики (прагматизация). Это болезненный переход от вопроса «что есть истина?» к вопросу «что полезно?» [1].

В 1920–1930-е гг. это выразилось в курсе на гиперспециализацию. Университеты дробились на отраслевые институты, призванные готовить не «философов», а «техников-организаторов». Фунда-

ментальные науки были объявлены «буржуазной избыточностью». Философский факультет МГУ был закрыт в 1921 г. как рассадник идеализма. Его место заняли узкопрофильные техникумы и институты, где изучали не «физику вообще», а, например, «технологии металлов» для конкретного завода. Русский философ Сергей Булгаков с горечью констатировал в 1923 г.: «Университет... умер вместе со старой Россией... Нынешние "школы" и "институты" суть профессиональные училища, и притом низшего типа, они готовят "спецов", техников... но не дают образования» [2]. Знание теряло свою сакральную, самоценную природу, превращаясь в инструкцию по эксплуатации мира.

В современную эпоху утилитарный импульс облачился в куда более привлекательную риторику «компетентностного подхода» и «экономики знаний», где целью является формирование у студента набора конкретных компетенций (знания, умения, навыки), востребованных на рынке труда [3–7]. Образование все чаще трактуется как услуга, инвестиция в человеческий капитал, который должен быть монетизирован. Часы на философию, культурологию, историю науки сокращаются как «непрактичные», а их место занимают курсы по конкретным программным продуктам, стандартам и технологиям, которые устаревают в течение нескольких лет. Это создает риск подготовки узких технократов, лишенных широкого кругозора, гибкости мышления и способности к критической рефлексии, столь необходимых в неопределенном мире.

Ярким проявлением этого процесса является инструментализация знаний и компетенций. Вводится система «мягких навыков» (*soft skills*), которые ценятся не сами по себе, а как инструменты для повышения личной эффективности и карьерного роста: тайм-менеджмент, проектная работа, коммуникация [8; 9]. Даже творческие и аналитические способности часто подаются в сугубо утилитарном ключе. Знание становится не целью, а средством для достижения сиюминутного успеха. Это ведет к поверхностному, «клиповому» усвоению информации, когда студент

изучает ровно столько, сколько нужно для сдачи экзамена или выполнения конкретного проекта.

Один профессор-лингвист в частной беседе (2022 г.) размышлял: «Ищу в списке компетенций для филолога “способность к глубокому прочтению текста” – нет. Зато есть “способность работать в команде” и “клиентоориентированность”. Я не против, но где же моя дисциплина? Мы рискуем стать факультетом мягких навыков».

К слову, нельзя сказать, что тренд на прагматизацию – это только российское явление. Высшее образование во всем мире переживает фундаментальную трансформацию, движущей силой которой является прагматизация – процесс смещения акцента с формирования личности, развития критического мышления и фундаментальных знаний в сторону утилитарных, прикладных целей [10–14]. Но в современной России этот процесс проявляется особенно противоречиво, являясь следствием глобальных трендов, государственной политики и ответом на вызовы быстро меняющейся экономики. При этом было бы ошибкой оценивать этот процесс исключительно негативно. Прагматизация – это ответ на реальные вызовы. Она пытается сократить разрыв между вузами и реальным сектором экономики, решить проблему безработицы среди дипломированных специалистов и сделать образование более гибким и адаптивным. Вопрос не в том, плох или хорош этот тренд, а в том, к каким последствиям приводит его доминирование.

Тем самым можно утверждать, что как в первой четверти XX в., так и в первой четверти XXI в. знание теряет свою универсальную ценность, становясь инструментом. Однако если в 20–30-х гг. XX в. утилитаризм служил задаче форсированной индустриализации и был инициирован государством «сверху», то сегодня он диктуется логикой глобального рынка и «проектного капитализма», а его агентом выступает сам индивид, внутренне убежденный в необходимости постоянно «инвестировать» в свою конкурентоспособность [15–21]. Это более тонкая и потому, возможно, более небезопасная форма управления.

Следующий наш вывод касается того факта, что оба периода характеризуются взрывным расширением доступа к высшему образованию. Но что стоит за этой демократизацией – идея справедливости или потребность системы в большем количестве рабочих рук?

В 1920–1930-е гг. в СССР это была «пролетарская демократизация» – целенаправленная социальная инженерия по созданию новой, лояльной интеллигенции.

После Октябрьской революции 1917 г. высшая школа России, воспринятая новой властью как оплот «буржуазной науки» и «классово враждебного элемента», стала объектом коренной ломки. Идеологической основой преобразований стала марксистско-ленинская доктрина, рассматривавшая образование как инструмент классовой борьбы и построения социализма. Задача состояла не в эволюционном реформировании, а в революционном уничтожении старой системы и создании новой, «пролетарской по содержанию».

Лозунг «демократизации» в этом контексте имел специфическое значение. Речь шла не о демократии как системе прав и свобод индивида, а о социальной демократии – обеспечении классового представительства. Демократизировать – означало открыть доступ к высшему образованию прежде всего для рабочего и беднейшего крестьянства (пролетариата и полупролетариата), вытеснив из вузов «буржуазные» и «нетрудовые» элементы.

Инструментами «пролетарской демократизации» стали рабфаки, через которые к 1932 г. прошло около 1,5 млн человек, и классовые квоты. При этом проводились жестокие «чистки»: в 1924 г. в Ленинградском университете было отчислено около 1500 студентов, в основном по социальному признаку. Это был проект сверху, нацеленный на уничтожение старой сословной иерархии и создание новой – классовой. Писатель Владимир Дудинцев позже художественно осмыслил эту атмосферу: его героя отчисляли после одного вопроса комиссии: «Ваш социальный статус?» [22]. Настойчивая пролетаризация высшей школы вкупе с «философским пароходом» 1922–1923 гг. неуклонно привела к падению уровня преподавания и в целом качества высшего образования.

Современная демократизация – более сложный процесс, движимый восприятием высшего образования как базовой гарантии социальной состоятельности. Это спровоцировало (и продолжает поддерживать) высочайший социальный спрос на диплом как гарантию статуса; диплом превратился из свидетельства квалификации в обязательный формальный атрибут при приеме на любую, порой даже неквалифицированную работу. Процессы обострились с разрешением платного образования, которое привело к феномену «дипломной инфляции» и появлению «вузов-конвейеров». Как отмечает социолог Д. Л. Константиновский, диплом перестал быть гарантией качества, заставив работодателей смотреть не на его наличие, а на бренд вуза [15]. Это породило новую, еще более жесткую стратификацию: на вершине – элитные университеты, внизу – массы с дипломами, не обеспечивающими ни знаний, ни статуса.

Социальный престиж высшего образования в нашей стране первой четверти XXI века достиг абсолютных значений, став универсальной ценностью. Если в советское время высшее образование было доступно примерно 20–25 % выпускников школ, то к 2010-м гг. этот показатель приблизился к 80–85 %. Россия по доле населения с высшим образованием (согласно переписи 2010 г., более 27 % населения в возрасте 25–64 лет) вышла на одно из первых мест в мире, опередив многие развитые страны [23].

Тем самым оба процесса, решив задачу социальной мобильности, породили схожие проблемы: падение среднего уровня подготовки и кризис идентичности университета.

При проведении сравнительного анализа российского высшего образования в разные периоды обращает на себя внимание трансформация роли преподавателя. Смена образовательной парадигмы неминуемо ведет к модернизации фигуры преподавателя и его авторитета. Это, пожалуй, самый личностный и болезненный аспект преобразований.

В 1920–1930-е гг. в СССР это приняло форму тотальной войны с «буржуазным специалистом». Через ликвидацию автономии, чистки и идеологический контроль авторитет профессуры, основанный на научных заслугах, был системно уничтожен. Атмосферу тех лет передают дневниковые записи академика Владимира Вернадского (1928 г.): «Сейчас в университете идет травля старой профессуры... Студенты, подстрекаемые партийцами, обвиняют нас в саботаже и буржуазности. Читать лекции в такой атмосфере унижительно и невозможно. Дух науки уходит» [24]. Его место занял идеологически благонадежный преподаватель-пропагандист. Бригадно-лабораторный метод, когда экзамен сдавала вся группа, символизировал смещение фокуса с преподавателя на коллектив и уничтожал саму идею *индивидуальной ответственности за знание*.

Большевистская идеология, основанная на принципах классовой борьбы, рассматривала дореволюционную интеллигенцию, и особенно профессуру, как часть «буржуазного строя». Ученые были объявлены «буржуазными специалистами» (сокращенно «бурспецами»), чьи знания и авторитет были неразрывно связаны с эксплуататорским классом. Их авторитет, основанный на научных заслугах и академическом опыте, трактовался как форма «буржуазного культурного господства», которое необходимо было уничтожить для утверждения гегемонии пролетариата в духовной сфере. Таким образом, дискредитация профессуры была не побочным эффектом, а одной из центральных задач культурной революции.

Сегодня работа преподавателя, традиционная лекционная модель также подвергаются эрозии, но по иным, технологическим причинам. Цифровая доступность информации подрывает монополию преподавателя на знание. Пандемия COVID-19 резко ускорила этот процесс, заставив всех экстренно осваивать цифровые платформы. Новая роль преподавателя – тьютор, фасилитатор, наставник [1; 25–29]. Профессор будущего – это не источник информации, а куратор, который создает образовательную среду, подбирает релевантные ресурсы, задания, стимулирующие критическое мышление, и фасилитирует процесс обучения.

Происходящая трансформация лекционной модели в современной высшей школе свидетельствует о фундаментальном сдвиге: парадигмы трансляции знания к парадигме управления познавательной деятельностью. Лекция не умирает, но ее функция коренным образом меняется: из монолога в диалог, из унифицированного мероприятия – в персонализированный опыт, из изложения фактов – в площадку для их осмысления, критики и применения. Это превращает лекцию из самого слабого звена образовательного процесса в один из самых мощных инструментов развития компетенций, необходимых человеку XXI в. Успех этого преобразования зависит от готовности академического сообщества принять новые вызовы и инвестировать в педагогическое переупорядочивание [27; 30–32].

Но сравнивая эпохи, мы видим, что в обоих случаях происходит «смерть автора» – классическое профессора – носителя сакрального знания. Од-

нако если в первом случае это было насильственное низвержение, идеологическое убийство фигуры Учителя, то во втором – его эволюционное вытеснение, обусловленное технологическими изменениями и сменой культурных кодов.

Следующий факт, на котором нужно остановиться, – это то, что оба периода отмечены иллюзорной верой в то, что сложный, творческий и во многом интуитивный процесс образования можно рационализировать, измерить и оптимизировать, как конвейерное производство. В 1920–1930-е гг. эту роль выполняла мода на научную организацию труда (НОТ) – движение, заимствовавшее идеи тейлоризма, но адаптированное под задачи социалистического строительства. В сфере высшего образования НОТ рассматривалась как инструмент рационализации учебного процесса, повышения эффективности подготовки кадров и формирования «нового человека». Однако попытки внедрения НОТ столкнулись с противоречиями между утопическими идеалами и реальными возможностями системы, а также с сопротивлением академической среды.

Идеи НОТ в СССР развивались под влиянием работ А. К. Гастева, основателя Центрального института труда (ЦИТ, 1920), и П. М. Керженцева, автора концепции «организационной науки». Их подходы базировались на следующих идеях американского инженера Фредерика Тейлора:

- механистическое восприятие труда – разложение деятельности на элементарные операции с целью оптимизации временных и энергетических затрат;
- стандартизация – создание единых норм и правил для всех участников процесса;
- коллективизм – подчинение индивидуальных интересов задачам государства.

В образовании это выразилось в стремлении трансформировать вузы в «фабрики знаний», выпускающие специалистов по четким технологическим картам; внедрении методов хронометража и учета производительности в учебный процесс; ликвидации «академической вольницы» через централизацию управления.

Даже такой сторонник коллективного воспитания, как Антон Макаренко, критиковал формальное применение этих методов: «Превращение учебы в конвейер по обработке “человеческого материала” убивает творчество. Образование – это не только наука, но и искусство» [33].

В современную эпоху новыми «тейлористами» стали цифровые технологии и менеджмент качества. Балльно-рейтинговые системы, образовательные стандарты (ФГОС) превращают обучение в измеримый, управляемый процесс, что является довольно спорным явлением с точки зрения достижения долгосрочных результатов [34–37]. Так, Р. Барнетт утверждает, что современный университет находится в состоянии «сверхсложности» (supercomplexity), характеризующейся радикальной неопределенностью и множественностью конкурирующих точек зрения. В этих условиях стандартизация (например, через жесткие рамки обучения, predetermined results – learning outcomes, системы аккредитации) является ложным и опасным ответом. Она создает

иллюзию контроля и порядка, но на самом деле подавляет саму суть университета – способность справляться с неопределенностью, критически мыслить и генерировать новые, непредсказуемые знания. Стандарты, по его мнению, ведут к интеллектуальному конформизму и не позволяют университетам адекватно реагировать на вызовы сложного мира [38].

Дж. Биста вводит критическое понятие «эпохи измерений», в которой доминирует культура аудита, тестирования и стандартизированных показателей эффективности (KPI). Он проводит черту между двумя мирами: миром «удобных метрик», где знание дробится на стандартизированные порции, и миром «подлинного образования» – живым, сложным и непредсказуемым пространством, где рождаются граждане, критики и личности. Стандартизация, по Дж. Бисте, подобна Прокрустову ложу: она безжалостно обрубаёт все, что не уместается в ее узкие рамки – этическую чуткость, демократическую ответственность, личностный рост [39].

Конечно, стремление к рационализации объединяет оба периода. Но если советский эксперимент с НОТ был грубым и в конечном счете провалился, натолкнувшись на сопротивление человеческой природы, то современная технологизация тоньше и принимается как технологический детерминизм, как данность, порождая при этом риски цифрового отчуждения и выхолащивания самого содержания образования в погоне за формальными показателями.

Наиболее глубокая и очень непростая параллель заключается в наличии сильнейших внешних регуляторов деятельности университета. В 1920–1930-е гг. таким регулятором было тоталитарное государство. Высшая школа стала инструментом формирования «нового человека». До революции университеты имели значительную свободу в выборе программ и управлении. После 1917 г. они были полностью подчинены государственному органу – Народному комиссариату просвещения (Наркомпрос) во главе с А. В. Луначарским, а затем отраслевым наркоматам. В каждом вузе существовала мощная партийная организация (ячейка ВКП(б)), которая контролировала все стороны жизни: от утверждения учебных планов до личных дел студентов и преподавателей. Комсомольские организации выполняли ту же функцию среди молодежи.

Идеологизация пронизывала всё: ярчайший пример – разгром генетики в пользу лысенковщины. Ученый-генетик Николай Вавилов писал: «*Мы пойдем на костер, будем гореть, но от своих убеждений не отречемся*» [40]. Это была прямая цензура, требующая не просто лояльности, а порой полного отказа от научных убеждений.

Сегодня речь не идет о прямой идеологической цензуре, но ее место занял не менее жесткий экономический заказ. Университет вынужден подстраиваться под требования экономической целесообразности, конкретных корпораций. Создаются «корпоративные кафедры», образовательные стандарты пишутся с их участием [36; 39; 41]. Так, Венди Браун, политический теоретик, анализирует высшее образование через призму тотального распространения нелиберальной рациональности. Она

утверждает, что университет перестал быть общественным благом и местом формирования критического гражданина. Вместо этого он превращается в корпорацию, производящую человеческий капитал: учебные планы переориентируются на утилитарные приоритеты, а гуманитарные и социальные науки, не имеющие прямой рыночной стоимости, маргинализируются как неэффективные. Качество подменяется метриками эффективности (рейтинги, количество публикаций, показатели трудоустройства). Происходит «управление по целям», которое порой критично для развития интеллектуальной свободы, творчества, так как они непредсказуемы и не укладываются в логику окупаемости инвестиций [36; 42]. Критическое мышление студентов и преподавателей направляется на вопрос не «зачем мы это делаем?», а «как сделать это эффективнее?». Тем самым современный университет готовит, конечно, не «советского человека», но «идеального сотрудника» – гибкого, мобильного, лишённого устойчивых мировоззренческих ориентиров и готового к постоянной адаптации.

Тем самым можно утверждать, что меняется лишь природа суверена. Если в первой половине XX в. им было партийное государство, требующее идеологической лояльности, то сегодня это глобальный рынок, требующий лояльности к правилам игры и эффективности.

Обсуждение и заключения

Исторические параллели служат не для упрощенных сравнений, а для глубинного понимания его природы, цикличности преобразований. Они позволяют увидеть, что современные тренды – не нечто абсолютно новое, а вариации на вечные темы власти, знания и общества.

Проведенный анализ высшего образования в разные исторические периоды показал, что сто лет назад высшее образование в России находилось в ситуации со схожими рисками: прагматизации, утраты целостности знания, дегуманизации. Однако советская Россия нашла силы и возможности, чтобы преодолеть кризис, построить исключительно эффективную систему высшего образования, вырастившую великих научных деятелей, организаторов науки и производства. Советский университет не только смог реагировать на внешние запросы государства (на «молот идеологии»), но и нашел в себе силы сохранить статус научного разума общества, источника истины и подлинно качественного образования.

Поэтому этот исторический опыт особенно ценен для современного высшего образования, которое также испытывает огромное внешнее влияние и которому также важно не только соответствовать экономическим, технологическим вызовам, но и сохранить способность к реализации великой миссии любого университета – быть источником для развития способности человеческого мышления искать и открывать истину.

Список источников

1. Врублевская Е. Г. Руденко А. В. Гуманитарные традиции высшего инженерного образования конца XIX – начала XX в. // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 4 (60). С. 26–30. DOI:

10.51609/2079-3499-2024-15-04-26.

2. Булгаков С. Н. Моя родина // Булгаков С. Н. Труды о Троичности. М. : ОГИ, 2008. С. 453–475.

3. Абанкина Т. В., Абанкина И. В., Филатова Л. М. Высшее образование в России: как реагировать на вызовы времени? М. : Издательский дом НИУ ВШЭ, 2021. 250 с.

4. Груздев И. А., Чириков И. С. Прагматический поворот в высшем образовании: формирование инструментальной мотивации у студентов университетов // Общественные науки и современность. 2019. № 5. С. 45–61. DOI: 10.31857/S086904990006237-0.

5. Academic capitalism in the age of globalization / V. Cantwell, I. Kauppinen [et al.]. JHU Press, 2014. 290 p.

6. Suspitsyna T. Accountability in higher education: a comprehensive analytical framework // The Journal of Higher Education. 2020. Vol. 91, No. 1. Pp. 95–119. DOI: 10.1080/00221546.2019.1615333.

7. Шармин Д. В., Шармин В. Г. Компетентностный подход в высшем образовании России: двадцать лет спустя // Казанский педагогический журнал. 2021. № 3. С. 64–71. DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.009.

8. Трой М. От массового высшего образования к универсальному доступу // Высшее образование в Европе. 2009. Т. 31, № 3. С. 21–30. DOI: 10.15507/1991-9468.092.031.200903.021-030.

9. Филиппов В. М., Чистохвалов В. Н. Реформы высшего образования в России и Болонский процесс // Вестник РУДН. Серия Философия. 2003. № 3. С. 7–20. DOI: 0.22363/2313-2302-2003-3-7-20.

10. Куракин Д. Ю., Логинова А. С. Социальные последствия массового высшего образования: новые формы неравенства // Социологические исследования. 2021. № 3. С. 50–61.

11. Смоленцева А. Ю. Трансформация университетов в России: от советской модели к глобальным трендам. М. : НИУ ВШЭ, 2020. 180 с.

12. Марголис А. А. Компетентностный подход vs знаниевой парадигмы: социально-философский анализ // Философия образования. 2015. № 3. С. 61–72. DOI: 10.15372/PHE20150306.

13. Peters M. A., Stickney J. S. SpringerBriefs on key thinkers in education, 2018. ISBN 978-981-10-8410-2.

14. Ashwin P. Transforming university education: a manifesto. Bloomsbury Academic, 2020. 176 p. ISBN 9781350090582.

15. Константиновский Д. Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х). М. : ЦСП, 2008. 552 с.

16. Томас Р., Пакка И. С. «Дипломная болезнь» в современной России: историческая перспектива // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 63–89. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-4-63-89.

17. Marginson S. The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems // Higher Education. 2016. No. 72(4). Pp. 413–434. DOI: 10.1007/s10734-015-9958-7.

18. McCowan T. Higher education, unbundling

and the end of the university as we know it // Oxford Review of Education. 2017. No. 43 (6). Pp. 733–748. DOI: 10.1080/03054985.2017.1353303.

19. Komljenovic J., Robertson S. L. Making education into a market: a political economy of off-shore higher education // British Journal of Sociology of Education. 2017. No. 38 (5). P. 625–642. DOI: 10.1080/01425692.2016.1251305.

20. Raaper R., Olssen M. The neoliberal university as a space to learn/think/work: a feminist critique of academic subjectivity and the care of the self // Gender and Education. 2023. DOI: 10.1080/09540253.2023.2278718.

21. Norgard R. T., Bengtson, S. S. The neoliberalization of higher education: a thematic review and critique of the literature // Review of Educational Research. 2021. DOI: 10.3102/00346543211020162.

22. Дудинцев В. Д. Белые одежды. М. : Советский писатель, 1988. 688 с.

23. Образование в России : стат. сб. / Федеральная служба государственной статистики (Росстат). М., 2021. 200 с.

24. Вернадский В. И. Дневники. 1926–1934. М. : Наука, 2001. 456 с.

25. Peters M. A., Jandric P. The digital university: a dialogue and manifesto. Peter Lan, 2018. 376 p. ISBN 9781433140742.

26. Death of the public university? uncertain futures for higher education in the knowledge economy / S. Wright [et al.]. Berghahn Books, 2017. 350 p. ISBN 9781785335426.

27. Tight M. Globalization and internationalization in higher education // Higher Education Quarterly. 2021. No. 75(1). P. 1–15. DOI: 10.1111/hequ.12305.

28. On the use and misuse of lectures in higher education / Schmidt H. G. [et al.] // Health Professions Education. 2015. No. 1 (1). P. 12–18. URL: <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2015.11.010> (дата обращения: 19.08.2025).

29. Active learning narrows achievement gaps for underrepresented students in undergraduate science, technology, engineering, and math / E. J. Theobald [et al.] // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2020. No. 117 (12). P. 6476–6483. URL: <https://doi.org/10.1073/pnas.1916903117> (дата обращения: 19.08.2025).

30. Amsler M., Bolsmann, C. University ranking and the contest for hegemony in global higher education // Journal of Education Policy. 2022. DOI 10.1080/02680939.2021.1972441.

31. Kay R. H., Lauricella S. Exploring the benefits and challenges of using laptop computers in higher education classrooms: A formative analysis // Canadian Journal of Learning and Technology. 2011. No. 37(3). Pp. 1–18. URL: <https://doi.org/10.21432/T2F302> (дата обращения: 19.08.2025).

32. Paul A. M., Zak P. J. The neuroscience of inclusive learning // NeuroLeadership Journal. 2018. URL: <https://www.neuroleadership.com/your-brain-at-work/articles/the-neuroscience-of-inclusive-learning> (дата обращения: 19.08.2025).

33. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. М. : ИТПК, 2003. 736 с.

34. Lorenz C. The rule of metrics: how numbers become tyrants in the neoliberal university // *Educational Philosophy and Theory*. 2022. DOI: 10.1080/00131857.2021.2010541.

35. Gupta S., Habjan J. Academic labour, unemployment and global higher education: neoliberal policies of funding and management. Palgrave Macmillan, 2023. 259 p. ISBN 9783031423191.

36. Brown W. Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution. Zone Books (MIT Press), 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/323322096_Undoing_the_Demos_Neoliberalism's_Stealth_Revolution (дата обращения: 19.08.2025).

37. Slaughter S., Rhoades G. Academic capitalism and the new economy: Markets, State, and Higher Education. Johns Hopkins University Press, 2004. 370 p.

38. Barnett R. Realizing the university in an age of supercomplexity // Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2000. 200 p. URL: <https://www.ronalbarnett.co.uk/assets/docs/The%20University%20in%20an%20Age%20of%20Supercomplexity%20-%20Sao%20Paulo.pdf> (дата обращения: 19.08.2025).

39. Biesta G. J. J. Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy. Paradigm Publishers; 2010. 160 p. URL: <https://archive.org/details/goodeducationina0000bies> (дата обращения: 19.08.2025).

40. Вавилов Н. И. Письмо Г. К. Мейстеру // Вавилов Н. И. «Я заслужил расстрел». Письма из тюрьмы (1940–1941). М. : Современник; 1999. С. 45–47.

41. Barnett R. The ecological university: a feasible utopia. Routledge, 2018. 228 p.

42. Hone G. The Anti-lecture: restoring students' attention in the classroom // *Journal of Political Science Education*. 2020. No. 16 (2). Pp. 266–271. URL: <https://doi.org/10.1080/15512169.2018.1515633> (дата обращения: 19.08.2025).

References

1. Vrublevskaya E. G., Rudenko A. V. Humanitarian traditions of higher engineering education of the late 19th – early 20th centuries. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(4):26-30. DOI: 10.51609/2079-3499-2024-15-04-26. (In Russ.)

2. Bulgakov S. N. My Motherland. In: Bulgakov S. N. Works on Trinity. Moscow, OGI, 2008. Pp. 453-475. (In Russ.)

3. Abankina T. V., Abankina I. V., Filatova L. M. Higher education in Russia: how to respond to the challenges of the time? Moscow, HSE Publishing House, 2021. 250 p. (In Russ.)

4. Grudzev I. A., Chirikov I. S. Pragmatic turn in higher education: the formation of instrumental motivation among university students. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'* = Social Sciences and Modernity. 2019; 5:45-61. DOI: 10.31857/S086904990006237-0. (In Russ.)

5. Academic capitalism in the age of globalization / B. Cantwell, I. Kauppinen [et al.]. JHU Press, 2014. 290 p.

6. Suspitsyna T. Accountability in higher educa-

tion: a comprehensive analytical framework. *The Journal of Higher Education*. 2020; 91(1):95-119. DOI: 10.1080/00221546.2019.1615333.

7. Sharmin D. V., Sharmin V. G. Competence-based approach in Russian higher education: twenty years later. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* = Kazan Pedagogical Journal. 2021; 3:64-71. DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.009. (In Russ.)

8. Trow M. From mass higher education to universal access. *Vyshee obrazovanie v Evrope* = Higher Education in Europe. 2009; 31(3):21-30. DOI: 10.15507/1991-9468.092.031.200903.021-030. (In Russ.)

9. Filippov V. M., Chistokhvalov V. N. Reforms of higher education in Russia and the Bologna process. *Vestnik RUDN. Seriya Filosofiya* = RUDN Journal of Philosophy. 2003; 3:7-20. DOI: 0.22363/2313-2302-2003-3-7-20. (In Russ.)

10. Kurakin D. Yu., Loginova A. S. Social consequences of mass higher education: new forms of inequality. *Sotsiologicheskie issledovaniya* = Sociological Studies. 2021; 3:50-61. (In Russ.)

11. Smolentseva A. Yu. Transformation of universities in Russia: from the Soviet model to global trends. Moscow, HSE University, 2020. 180 p. (In Russ.)

12. Margolis A. A. Competence approach vs knowledge paradigm: socio-philosophical analysis. *Filosofiya obrazovaniya* = Philosophy of Education. 2015; 3:61-72. DOI: 10.15372/PHE20150306. (In Russ.)

13. Peters M. A., Stickney J. S. SpringerBriefs on key thinkers in education. Singapore, Springer, 2018. ISBN 978-981-10-8410-2.

14. Ashwin P. Transforming university education: a manifesto. London, Bloomsbury Academic, 2020. 176 p. ISBN 9781350090582.

15. Konstantinovskiy D. L. Inequality and education. Experience of sociological research of life start of Russian youth (1960s – early 2000s). Moscow, CSP, 2008. 552 p. (In Russ.)

16. Thomas R., Pakka I. S. “Diploma disease” in modern Russia: historical perspective. *Voprosy obrazovaniya* = Educational Studies. 2018; 4:63-89. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-4-63-89. (In Russ.)

17. Marginson S. The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*. 2016; 72(4):413-434. DOI: 10.1007/s10734-015-9958-7.

18. McCowan T. Higher education, unbundling and the end of the university as we know it. *Oxford Review of Education*. 2017; 43(6):733-748. DOI: 10.1080/03054985.2017.1353303.

19. Komljenovic J., Robertson S. L. Making education into a market: a political economy of offshore higher education. *British Journal of Sociology of Education*. 2017; 38(5):625-642. DOI: 10.1080/01425692.2016.1251305.

20. Raaper R., Olszen M. The neoliberal university as a space to learn/think/work: a feminist critique of academic subjectivity and the care of the self. *Gender and Education*. 2023. DOI: 10.1080/09540253.2023.2278718.

21. Norgard R. T., Bengtson S. S. The neoliberalization of higher education: a thematic review and cri-

- tique of the literature. *Review of Educational Research*. 2021. DOI: 10.3102/00346543211020162.
22. Dudintsev V. D. White clothes. Moscow, Soviet Writer, 1988. 688 p. (In Russ.)
23. Education in Russia: Statistical Collection / Federal State Statistics Service (Rosstat). Moscow, 2021. 200 p. (In Russ.)
24. Vernadsky V. I. Diaries. 1926–1934. Moscow, Nauka, 2001. 456 p. (In Russ.)
25. Peters M. A., Jandric P. The digital university: a dialogue and manifesto. New York, Peter Lang, 2018. 376 p. ISBN 9781433140742.
26. Death of the public university? uncertain futures for higher education in the knowledge economy / S. Wright [et al.]. Berghahn Books, 2017. 350 p. ISBN 9781785335426.
27. Tight M. Globalization and internationalization in higher education. *Higher Education Quarterly*. 2021; 75(1):1-15. DOI: 10.1111/hequ.12305.
28. On the use and misuse of lectures in higher education / Schmidt H. G. [et al.]. *Health Professions Education*. 2015; 1(1):12-18. URL: <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2015.11.010> (accessed 19.08.2025).
29. Active learning narrows achievement gaps for underrepresented students in undergraduate science, technology, engineering, and math / E. J. Theobald [et al.]. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2020; 117(12):6476-6483. URL: <https://doi.org/10.1073/pnas.1916903117> (accessed 19.08.2025).
30. Amsler M., Bolsmann C. University ranking and the contest for hegemony in global higher education. *Journal of Education Policy*. 2022. DOI: 10.1080/02680939.2021.1972441.
31. Kay R. H., Lauricella S. Exploring the benefits and challenges of using laptop computers in higher education classrooms: A formative analysis. *Canadian Journal of Learning and Technology*. 2011; 37(3):1-18. URL: <https://doi.org/10.21432/T2F302> (accessed 19.08.2025).
32. Paul A. M., Zak P. J. The neuroscience of inclusive learning. *NeuroLeadership Journal*. 2018. URL: <https://www.neuroleadership.com/your-brain-at-work/articles/the-neuroscience-of-inclusive-learning> (accessed 19.08.2025).
33. Makarenko A. S. Pedagogical poem. Moscow, ITRK, 2003. 736 p. (In Russ.)
34. Lorenz C. The rule of metrics: how numbers become tyrants in the neoliberal university. *Educational Philosophy and Theory*. 2022. DOI: 10.1080/00131857.2021.2010541.
35. Gupta S., Habjan J. Academic labour, unemployment and global higher education: neoliberal policies of funding and management. Cham, Palgrave Macmillan, 2023. 259 p. ISBN 9783031423191.
36. Brown W. Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution. New York, Zone Books (MIT Press), 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/323322096_Undoing_the_Demos_Neoliberalism's_Stealth_Revolution (accessed 19.08.2025).
37. Slaughter S., Rhoades G. Academic capitalism and the new economy: markets, state, and higher education. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2004. 370 p.
38. Barnett R. Realizing the University in an age of supercomplexity. Maidenhead, Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2000. 200 p. URL: <https://www.ronaldbarnett.co.uk/assets/docs/The%20University%20in%20an%20Age%20of%20Supercomplexity%20-%20Sao%20Paulo.pdf> (accessed 19.08.2025).
39. Biesta G. J. J. Good Education in an age of measurement: ethics, politics, democracy. Boulder, Paradigm Publishers, 2010. 160 p. URL: <https://archive.org/details/goodeducationina0000bies> (accessed 19.08.2025).
40. Vavilov N. I. Letter to G. K. Meister. In: Vavilov N. I. "I deserved execution". Letters from prison (1940–1941). Moscow, Sovremennik, 1999. Pp. 45-47. (In Russ.)
41. Barnett R. The ecological university: a feasible utopia. London, Routledge, 2018. 228 p.
42. Hone G. The anti-lecture: restoring students' attention in the classroom. *Journal of Political Science Education*. 2020; 16(2):266-271. URL: <https://doi.org/10.1080/15512169.2018.1515633> (accessed 19.08.2025).

Информация об авторе:

Врублевская Е. Г. – научный руководитель лаборатории форм и методов профессионального самоопределения, д-р пед. наук, доц., член-корр. РАО.

Information about the author:

Vrublevskaya E. G. – Scientific Director of the Laboratory of Forms and Methods of Professional Self-Determination, Dr. Sc. (Pedagogy), Doc., Corresponding Member of the RAE.

Статья поступила в редакцию 16.09.2025; одобрена после рецензирования 03.10.2025; принята к публикации 06.10.2025.

The article was submitted 16.09.2025; approved after reviewing 03.10.2025; accepted for publication 06.10.2025.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_21

Реализация принципа непрерывности в подготовке будущих педагогов к организации воспитательных практик

Светлана Николаевна Горшенина

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, sngorshenina@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-3922-3178>

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования готовности будущих педагогов к организации воспитательных практик. Доказывается, что традиционная модель подготовки не отвечает вызовам современной социокультурной ситуации. В качестве методологической основы предлагается принцип непрерывности, обеспечивающий целостность, преемственность и поступательность исследуемого процесса на различных этапах профессионального становления будущего педагога (допрофессиональная педагогическая подготовка, профессионально-педагогическая подготовка на уровнях высшего образования – бакалавриата и магистратуры). На основе выявленных противоречий автор определяет векторы реализации принципа непрерывности в подготовке будущих педагогов к организации воспитательных практик через обеспечение преемственности уровней образования, интеграцию возможностей формального и неформального образования, постоянное обновление содержания подготовки будущих педагогов с учетом динамично изменяющихся реалий профессионально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий педагог, подготовка будущих педагогов к организации воспитательных практик, воспитательные практики, принцип непрерывности

Благодарности: работа выполнена 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 «Формирование готовности будущих педагогов к реализации воспитательных практик».

Для цитирования: Горшенина С. Н. Реализация принципа непрерывности в подготовке будущих педагогов к организации воспитательных практик // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 21–25. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_21.

PEDAGOGY

Original article

Implementation of the principle of continuity in the preparation of future teachers for educational practices organization

Svetlana N. Gorshenina

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, sngorshenina@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-3922-3178>

Abstract. The article highlights the problem of forming the readiness of future teachers to organize educational practices. It is proved that the traditional training model does not meet the challenges of the modern socio-cultural situation. The principle of continuity is proposed as a methodological basis, ensuring the integrity, continuity and progress of the process under study at various stages of the professional development of a future teacher (pre-professional pedagogical training, professional pedagogical training at the levels of higher education – bachelor's and master's degrees). Based on the identified contradictions, the author determines the vectors of implementation of the principle of continuity in the preparation of future teachers for the organization of educational practices through ensuring the continuity of educational levels, integrating the possibilities of formal and non-formal education, and constantly updating the content of future teachers' training, taking into account the dynamically changing realities of professional teaching.

Keywords: professional training, future teacher, preparation of future teachers for the organization of edu-

cational practices, educational practices, principle of continuity

Acknowledgements: the work was carried out within the framework of a grant for conducting research work 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 future teachers' readiness to implement educational practices".

For citation: Gorshenina S. N. Implementation of the principle of continuity in the preparation of future teachers for educational practices organization. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(4-64):21-25. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_21.

Введение

Современный государственный заказ в сфере образования ориентирован на воспитание успешной и адаптивной личности, готовой к саморазвитию в условиях меняющейся социокультурной ситуации. Законодательные инициативы усиливают роль воспитания как системообразующего элемента. При этом уровень воспитанности детей и молодежи рассматривается как ключевой фактор преодоления кризисных явлений в различных сферах жизни общества. В этой связи возникает объективная необходимость в подготовке не просто учителя-предметника, а педагога-воспитателя, способного целенаправленно формировать высоконравственную личность и ответственного гражданина. Эффективным инструментом для решения обозначенной задачи выступают воспитательные практики.

Однако, как показывают исследования и педагогическая практика, выпускники педагогических вузов зачастую демонстрируют недостаточную готовность к организации воспитательных практик [1]. Это проявляется в репродуктивности применяемых методов, слабом владении технологиями диагностики и проектирования воспитательного процесса, неумении выстраивать субъект-субъектные отношения с участниками образовательных отношений. Указанные дефициты во многом обусловлены разрозненностью, эпизодичностью изучения вопросов проектирования и реализации воспитательных практик в профессиональной подготовке будущих педагогов.

Преодоление данного противоречия видится в применении принципа непрерывности относительно исследуемого процесса. Данный принцип обеспечивает формирование готовности будущих педагогов к организации воспитательных практик на уровнях профессионально-педагогической подготовки в вузе (бакалавриат и магистратура), а также включает период допрофессиональной подготовки на этапе школьного обучения.

Цель исследования заключается в обосновании принципа непрерывности как методологической основы подготовки будущих педагогов к организации воспитательных практик.

Обзор литературы

Проблема подготовки педагогов к организации воспитательных практик широко освещена в научной литературе. Накопленный исследовательский опыт охватывает теоретико-методологические основы (Л. В. Байбородова, М. В. Груздев, И. Г. Харисова), организационно-процессуальные аспекты и содержательное наполнение формирования готовности будущих педагогов к реализации воспитательных практик

(О. В. Бажук, И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина, Д. Н. Корнеев, Т. В. Мерещкая, И. А. Неясова, Л. А. Серикова). В исследованиях Т. Н. Галич, Р. Ф. Ковтун, А. А. Нуртдиновой, А. Р. Нуриевой, Х. А. Раджабова, А. А. Шабалиной актуализируется роль практической подготовки будущих педагогов к организации воспитательных практик. Одним из ключевых моментов рассматриваемой проблемы является подготовка студенчества к проектированию воспитательной деятельности (О. В. Куртева, И. А. Попп, О. А. Чикова, И. С. Шахнович, О. Е. Янкина). В отдельных работах представлены частные вопросы подготовки будущих педагогов к реализации воспитательных практик в работе с семьей (О. В. Мазуренко, Н. Г. Спиренкова), в организациях детского отдыха и оздоровления (Т. Н. Владимирова, А. В. Дударенко, Н. Ю. Лесконог, Н. К. Нуриханова, А. С. Огнев, Л. Ф. Султанова, Н. И. Тихоненков), к организации воспитательной практики «Разговоры о важном» (А. П. Кондратенко), раскрывается специфика психологической подготовки студентов к сопровождению воспитательных практик (Н. И. Гусякова, В. М. Кирсанов). Представляет интерес изучение дефицитов и затруднений будущих педагогов в реализации практик воспитательной деятельности (Ю. Б. Беляев, А. В. Беляева, Е. А. Гнатышина, Н. Н. Калацкая, В. М. Лизинский, А. В. Савченков, Н. В. Уварина, Г. В. Щагина). Обозначенные исследования раскрывают различные аспекты изучаемой проблемы на первом уровне высшего образования (бакалавриат). Вопросы подготовки педагогов в магистратуре к организации воспитательных практик нашли отражение в работах И. Б. Буяновой, Е. Ф. Зачиняевой, С. Н. Горшениной, И. А. Неясовой, Л. А. Сериковой. Одним из направлений исследований является описание опыта вовлечения обучающихся психолого-педагогических классов на этапе допрофессиональной подготовки в освоение воспитательных практик (Е. Ю. Брель, И. А. Авдеенко, Л. А. Демчук, Э. Р. Дроздова, И. Г. Зеленина, А. А. Короткова, Л. Г. Смышляева, М. И. Солодкова, А. П. Чернявская).

Материалы и методы

Методами исследования выступили анализ и синтез данных научно-педагогической литературы, позволившие выявить степень разработанности проблемы; обобщение и систематизация полученной информации при формировании теоретической базы исследования; абстрагирование при определении сущности ключевого понятия исследования; логическое доказательство целесообразности и практической значимости реализации

принципа непрерывности в подготовке будущих педагогов; обобщение педагогического опыта при выявлении актуального состояния и направлений совершенствования подготовки будущих педагогов к организации воспитательных практик.

Результаты исследования

Анализ научной литературы [2–5] позволил определить сущность понятия «готовность будущих педагогов к организации воспитательных практик» как интегративное профессионально-личностное образование, характеризующееся наличием установки на осуществление воспитательной деятельности, совокупности знаний о сущности воспитательных практик, их содержательных и процессуальных характеристик, способности проектировать и реализовывать в профессиональной деятельности различные виды воспитательных практик. В структуре готовности будущих педагогов к организации воспитательных практик выявлены компоненты: мотивационно-отношенческий (личностная значимость воспитательной деятельности, сформированная гуманистическая и профессиональная позиция), когнитивный (совокупность знаний о теориях, концепциях, технологиях и практиках воспитания), деятельностно-рефлексивный (владение методами, формами и техниками организации воспитательных практик, умениями их проектирования, реализации и анализа).

Формирование способности проектировать и реализовывать воспитательные практики требует реализации принципа непрерывности в традиционной модели подготовки будущих педагогов. В контексте данного исследования принцип непрерывности понимается как системообразующее начало, обеспечивающее целостный, поступательный и преемственный характер формирования готовности будущих педагогов к организации воспитательных практик на всех этапах обучения. Реализация принципа непрерывности в подготовке будущих педагогов к исследуемому процессу предполагает интеграцию содержательного, процессуального и организационного аспектов на вертикальном (преемственность ступеней профессионально-педагогической подготовки), горизонтальном (единство формального и неформального профессионального образования) и глубинном (непрерывное обновление содержания с учетом меняющихся реалий) уровнях.

Вертикальная непрерывность ориентирована на выстраивание «сквозной» траектории формирования готовности будущих педагогов к реализации воспитательных практик: от пропедевтики на допрофессиональном этапе, профессионально-деятельностного погружения на этапе базовой профессиональной подготовки (уровень бакалавриата), до этапа углубленной подготовки и научно-методического осмысления (уровень магистратуры).

Допрофессиональный этап направлен на формирование первичной мотивации и педагогической направленности обучающихся на организацию воспитательной деятельности. Е. Ю. Брель, Л. Г. Смышляева указывают на необходимость ознакомления школьников с различными типами педагогической карьеры при освоении образовательных программ профиль-

ных психолого-педагогических классов, в том числе карьерой педагога-воспитателя, функционал которого заключается преимущественно в помогающем, социализирующем педагогическом действии [2].

Погружение обучающихся в специфику организации воспитательных практик на допрофессиональном этапе подготовки происходит при изучении элективного курса «Основы педагогики», реализации профессиональных проб, в процессе педагогической практики, при организации событийности в деятельности психолого-педагогических классов. На данном этапе школьники вовлечены в воспитательные практики в роли помощников педагога, организаторов, вожатых. Содержательные ориентиры воспитательных практик обучающихся психолого-педагогических классов имеют широкий спектр направлений: наставническая практика (шефство над группами младших школьников), вожатская практика (планирование и проведение воспитательных мероприятий, игровых и конкурсных программ, отрядных дел); волонтерская практика (проведение акций, работа в роли тьюторов); социальные практики (реализация социальных проектов). Предварительное освоение воспитательных практик на допрофессиональном этапе позволяет подготовить абитуриента, поступающего в педагогический вуз, с первичным опытом организации воспитательной деятельности, сформированной ценностной установкой и осознанной мотивацией, что является основой для формирования мотивационно-отношенческого компонента готовности будущего педагога к организации воспитательных практик.

Этап базовой профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов при освоении основной профессиональной образовательной программы (уровень бакалавриата) является ключевым и нацеленным на формирование профессиональных компетенций в сфере воспитательной деятельности. Принцип непрерывности на данном этапе реализуется через освоение «Психолого-педагогического модуля» и «Модуля воспитательной деятельности» основной профессиональной образовательной программы, ориентированных на подготовку будущих педагогов к организации воспитательных практик согласно требованиям Ядра высшего педагогического образования. Содержательное наполнение обозначенных модулей включает теоретический и практико-ориентированный блоки.

Первый блок нацелен на освоение дисциплин «Педагогика», «Психология», обеспечивающих овладение теоретическими основами организации воспитательной деятельности, а также изучение специализированных дисциплин «Технология и организация воспитательных практик» (классное руководство), «Психология воспитательных практик», «Основы вожатской деятельности», аккумулирующих сведения о сущности и процессуальных характеристиках ключевых воспитательных практик, возрастной специфике организации воспитательной работы с обучающимися.

Второй – практико-ориентированный блок – направлен на формирование у будущих педагогов деятельностно-рефлексивного компонента готов-

ности к организации воспитательных практик через овладение компетенциями, необходимыми для проектирования и реализации воспитательных практик. Практико-ориентированная подготовка реализуется через вовлечение будущих педагогов в различные виды деятельности: учебную (решение профессиональных кейсов, моделирование воспитательных ситуаций, выполнение компетентностно-ориентированных заданий по проектированию воспитательных практик), квазипрофессиональную (профессиональные пробы), профессионально-ориентированную (производственная педагогическая практика (классное руководство), производственную педагогическую практику (вожатская практика)).

Отметим, что освоение обозначенных выше модулей основной профессиональной образовательной программы, ориентированных на подготовку будущих педагогов к воспитательной деятельности, завершается на третьем году обучения. На предвыпускных курсах делается акцент на предметно-методической подготовке будущего педагога, что приводит к разрыву в формировании готовности к организации воспитательных практик. Воспитательная составляющая частично представлена в контексте освоения методик преподавания учебных предметов, а также ограничивается организацией различных форм внеурочной деятельности по предмету в процессе производственных (педагогических) практик предметно-методических модулей. Данный разрыв осложняется постоянно происходящими изменениями профессиональной реальности, что влечет проявление у будущих педагогов дефицитов при проектировании и реализации воспитательных практик на начальном этапе профессиональной деятельности.

Реализация принципа непрерывности в преодолении названных разрывов обращена к возможностям интеграции формального и неформального профессионального образования. Эффективность данной интеграции определяется совокупностью педагогических условий, а именно: актуализация личностно-смыслового отношения будущих педагогов через их включение в воспитательные практики во внеучебной деятельности; изучение педагогического опыта организации инновационных воспитательных практик в процессе научно-исследовательской деятельности; вовлечение будущих педагогов в освоение дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Воспитательные практики в деятельности педагогического работника».

Вовлечение во внеучебную деятельность университета предоставляет будущим педагогам возможности для погружения в инновационные воспитательные практики (педагогический клуб, студенческий театр, профориентационный проект «Педагогический десант», социальный проект «Академия семейного счастья», встречи-диалоги, социально ориентированные игры и др.), направленные на повышение социальной активности и формирование профессиональной направленности через постепенное усложнение ролевых пози-

ций от участника до организатора и модератора. С. И. Смирнова отмечает, что событийность внеучебной деятельности обеспечивает не только формирование профессиональных компетенций будущего педагога-воспитателя, но и вовлеченность в воспитательные практики во взаимодействии с участниками образовательных отношений [6].

Научно-исследовательская составляющая подготовки будущих педагогов открывает перспективы максимального приближения к воспитательной среде общеобразовательных организаций, изучения, обобщения и последующего внедрения инновационных воспитательных практик. Исследования проблем воспитания позволяют включать студентов в научно-профессиональные сообщества и выстраивать траекторию профессионального развития в рамках овладения трудовой функцией «воспитательная деятельность».

Внедрение дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Воспитательные практики в деятельности педагогического работника» нацелено на совершенствование профессиональных компетенций будущих педагогов в организации воспитательных практик в условиях современных вызовов. Содержание программы сфокусировано на преодолении дефицитов будущих педагогов в целеполагании и проектировании воспитательных практик с учетом специфики «цифрового поколения», использовании цифровых инструментов и искусственного интеллекта в пространстве воспитательной деятельности, освоении воспитательных практик педагогического партнерства во взаимодействии с родителями обучающихся, а также воспитательного потенциала общественных объединений и сотрудничества с социальными партнерами. Освоение данной программы направлено на осуществление будущими педагогами рефлексии, результаты которой позволяют выстраивать траекторию профессионально-личностного саморазвития в контексте организации воспитательных практик.

Усложнение смысловой сферы педагога, определение новых векторов воспитательной деятельности и трудовых функций педагогических работников¹ предопределили необходимость расширения границ подготовки будущих педагогов организации воспитательных практик в магистратуре. Функционирующие на кафедре педагогики Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева магистерские программы «Теории и технологии воспитательной деятельности педагогического работника», «Менеджмент воспитательной деятельности и молодежной политики» не только способствуют освоению будущими педагогами воспитательных практик, востребованных в деятельности учителя-предметника и классного руководителя, но и позволяют выстроить вертикаль профессиональной карьеры педагога-воспитателя (заместитель директора по воспитательной работе, советник

¹ Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 30 января 2023 г. № 53н).

директора по воспитанию, педагог-организатор, старший вожатый, тьютор). Данный уровень профессиональной подготовки позволяет будущим педагогам проектировать авторские воспитательные практики, разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации.

Список источников

Результаты исследования свидетельствуют, что принцип непрерывности обеспечивает целостность, преемственность и этапность формирования готовности будущих педагогов к организации воспитательных практик. Реализация принципа непрерывности относительно рассматриваемого процесса в профессионально-педагогической подготовке будущих педагогов подразумевает комплексную интеграцию содержательных, процессуальных и организационных компонентов через обеспечение преемственности уровней образования, синтеза возможностей формального и неформального образования, постоянное обновление содержания и форматов подготовки с учетом динамично изменяющихся реалий профессионально-педагогической деятельности.

Список источников

1. Беляев Ю. Б., Беляева А. В., Лизинский В. М. Разрывы между профессиональной подготовкой студентов к воспитательной деятельности и практикой образовательной действительности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 1 (58). С. 87–98. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38497464> (дата обращения: 25.09.2025).

2. Брель Е. Ю., Смышляева Л. Г. Концептуально-технологическое обновление практики психолого-педагогических классов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. Т. 20, № 3. С. 95–110. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49594960> (дата обращения: 24.09.2025).

3. Буянова И. Б., Горшенина С. Н., Неясова И. А. Формирование готовности будущего педагога к осуществлению воспитательной деятельности в учреждениях различного типа // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 1 (53). С. 20–25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50487571> (дата обращения: 25.09.2025).

4. Коноплева О. С., Мешкова И. В. Профессиональная подготовка будущих педагогов: опыт освоения студентами воспитательных практик нового поколения // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84–3. С. 256–258. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=74485580> (дата обращения: 25.09.2025).

5. Мазуренко О. В., Спиренкова Н. Г., Трегубова А. В. Научно-методическое обеспечение подготовки будущих педагогов к реализации воспитательных практик по укреплению внутрисемейных отношений // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 3 (59). С. 52–60. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=74502281> (дата обращения: 23.09.2025).

6. Смирнова С. И. Модель подготовки будущих учителей к реализации воспитательной функции образования // Непрерывное образование: XXI

век. 2023. № 4. С. 1–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=58923218> (дата обращения: 23.09.2025).

References

1. Belyaev Yu. B., Belyaeva A. V., Lizinsky V. M. Gaps between training students for educational upbringing activities and practices of educational reality. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. = Domestic and Foreign Pedagogy. 2019; 2(1-58):87-98. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38497464> (accessed 25.09.2025). (In Russ.)

2. Brel E. Yu., Smyshlyaeva L. G. Conceptual and technological update of the practice of psychological and pedagogical classes. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie* = Lomonosov Pedagogical Education Journal. Series: teacher education. 2022; 20(3):95-110. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49594960> (accessed 24.09.2025). (In Russ.)

3. Buyanova I. B., Gorshenina S. N., Neyasova I. A. Formation of the future teacher's readiness to carry out educational activities in institutions of various types. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2023; 14(1-53):20-25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50487571> (accessed 31.05.2024). (In Russ.)

4. Konopleva O. S., Meshkova I. V. Professional training of future teachers: the experience of students mastering the educational practices of the new generation. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2024; 84(3):256-258. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=74485580> (accessed 25.09.2025). (In Russ.)

5. Mazurenko O. V., Spirenkova N. G., Tregubova A. V. Scientific and methodological support for the preparation of future teachers for the implementation of educational practices for strengthening intra-family relations. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(3-59):52-60. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=74502281> (accessed 23.09.2025). (In Russ.)

6. Smirnova S. I. Model of preparing future teachers for implementing the educational function of education. *Nepriy'vnoe obrazovanie: XXI vek*. = Lifelong Education: the 21st Century. 2023; 4:1-17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=58923218> (accessed 23.09.2025). (In Russ.)

Информация об авторе:

Горшенина С. Н. – доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доц.

Information about the author:

Gorshenina S. N. – Associate Professor of the Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Статья поступила в редакцию 15.09.2025; одобрена после рецензирования 03.10.2025; принята к публикации 06.10.2025.

The article was submitted 15.09.2025; approved after reviewing 03.10.2025; accepted for publication 06.10.2025.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 372.881.111.1(045)

doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_26

Обучение школьников грамматике английского языка на основе использования дифференцированного подхода

Елена Александровна Давыдова^{1*}, Людмила Михайловна Бояркина², Анастасия Игоревна Филиппова³

^{1,2,3}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

¹davgrey@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0001-6998-2100>

²boyarkina82@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1944-7008>

³drondinaana1996@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9019-1354>

Аннотация. Статья посвящена вопросу использования дифференциации в процессе обучения школьников грамматике английского языка. Реализация такого метода в изучении хотя бы наиболее сложных разделов языка, таких как грамматика, способствует расширению диапазона знаний учащихся, но для этого необходимо организовать этот процесс грамотно, иметь полное представление о подходе, его принципах, особенностях и вариантах фрагментарного применения дифференциации. В работе описана сущность предлагаемого способа обучения, обозначены основные варианты его применения, проанализирована эффективность данного метода, даны общие практические рекомендации по внедрению в учебный процесс. В исследовании также отмечается, что дифференцированный подход позволяет значительным образом повысить качество знаний школьников по грамматическим темам и сделать обучение более персонализированным.

Ключевые слова: общее образование, английский язык, грамматика, дифференцированный подход

Благодарности: статья подготовлена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарный педагогический университет и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Обучение стилистике современного англоязычного текста в средней общеобразовательной школе».

Для цитирования: Давыдова Е. А., Бояркина Л. М., Филиппова А. И. Обучение школьников грамматике английского языка на основе использования дифференцированного подхода // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 26–30. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_26.

PEDAGOGY

Original article

Teaching English grammar at school with the use of differentiated approach

Elena A. Davydova^{1*}, Lydmila M. Boyarkina², Anastasia I. Filippova³

^{1,2,3}Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

¹davgrey@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0001-6998-2100>

²boyarkina82@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1944-7008>

³drondinaana1996@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9019-1354>

Abstract. The article is devoted to the issue of using differentiation in the process of teaching English grammar to schoolchildren. The implementation of such a method in the study of at least the most complex sections of the language, such as grammar, helps to expand the range of students' knowledge, thus, it is necessary to organize this process competently, to have a complete understanding of the approach, its principles, features and options for fragmented application of differentiation. The work describes the essence of the proposed teaching method, identifies the main options for its application, analyzes the effectiveness of this method and gives general practical recommendations for implementation in the educational process. The study also notes that differentiated approach can significantly improve the quality of students' knowledge on grammatical topics and make learning more personalized.

Keywords: general education, English language, grammar, differentiated approach

Acknowledgments: the article was prepared within the framework of a grant for conducting research work

in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (South Ural State Humanitarian Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Teaching the stylistics of modern English text in secondary school”.

For citation: Davydova E. A., Boyarkina L. M., Filippova A. I. Teaching English grammar at school with the use of differentiated approach. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(4-64):26-30. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_26.

Введение

Грамматический навык как способность воспроизводить правильное по форме и, за счет этого, понятное речевое действие, обладает рядом отличительных особенностей: автоматизированность, устойчивость и гибкость [1]. Однако овладение грамматикой представляется непростой задачей, поскольку учащимся приходится привыкать и к новой системе языка в целом, и к уникальным грамматическим явлениям, и к способам их функционирования. В такой ситуации внедрение дифференцированного подхода может упростить процесс обучения.

Под дифференцированным подходом, или дифференциацией, понимается такая форма организации учебной деятельности, при которой школьники поделены на группы на основании сходства определенных индивидуально-психологических особенностей и дальнейшая траектория выстраивается для каждой группы с учетом обозначенных особенностей. На сегодняшний день дифференциация уже существует в школьном образовании в качестве альтернативных учебных пособий, учебных планов, профилирования классов, усиленной работы с одаренными детьми, наличия специальных кружков и факультативов. Однако внедрение подхода более предметно и с точки зрения его понимания как особой формы организации работы учащихся в рамках урока должно способствовать его более полной реализации и положительно сказываться на обучении всех категорий учащихся.

Обзор литературы

Свою трактовку дифференцированного подхода в разные годы предлагали В. И. Андреев, Ю. В. Вальцева, В. В. Елисеев, Г. К. Селевко, И. Э. Унт. Исследованиями в области внедрения и эффективности дифференциации в процесс обучения занимались такие отечественные и зарубежные ученые, как В. В. Фирсов, И. М. Чередов, И. С. Якиманская, Б. Блум, Дж. Блок, Л. Андерсонидр.

Материалы и методы

Основными методами, использованными в ходе настоящего исследования, стали общенаучные (анализ, синтез, дедукция, индукция) и частные (описание, анкетирование, эксперимент) методы.

Результаты исследования

Дифференциацию в обучении английскому языку можно как применять самостоятельно, то есть в качестве основного подхода в процессе обучения в принципе или обучения в рамках дисциплины (в таких случаях подход уже перерастает в целую технологию, так как требует более масштабных организационных решений), так и внедрять фрагментарно, то есть использовать подход либо в рамках изучения конкретной темы, либо на каком-то этапе проработки темы и т. п. В нашем исследовании мы говорим о

дифференциации только в аспекте обучения грамматической стороне иноязычной речи. К тому же мы не рассматриваем внедрение дифференциации в обучение грамматике на этапе начальной школы, несмотря на то что на сегодняшний день уже существуют исследования в этой области [2–4], поскольку учащиеся только приступают к изучению дисциплины (исключение – наличие в классе детей, которые изучают английский язык с самого раннего возраста / детского сада). Теперь перейдем непосредственно к основным вариантам дифференциации.

Начнем с одного из простейших по содержанию и организации вариантов – по приоритетному каналу восприятия информации:

1) для аудиалов достаточно объяснения нового грамматического материала в устной форме. При отработке полученных знаний им стоит выполнять задания на аудирование, участвовать в диалогах, корректировать устные ответы других учащихся;

2) для визуалов на стадии знакомства с новым материалом необходимо дополнять устное объяснение либо выведением проговариваемой информации на экран, либо тезисной фиксацией ключевых моментов темы на доске, либо сразу же обращать их внимание на ту рубрику в учебнике, где информация уже изложена в письменном виде. При выполнении упражнений стоит сместить акцент на письменные задания (или их альтернативное изложение в специальных приложениях на компьютере), работу с карточками, схемами, иллюстрациями;

3) для дискрета (дигитала) важно понять логику грамматического явления, поэтому при объяснении стоит обратить на это особое внимание, а также можно задействовать уже готовые схемы/таблицы, где правило изложено как своеобразный конструктор. Примеры для такого правила тоже можно разбить в виде таблицы. Например, если мы прорабатываем временную форму, то нет ничего проще, чем разбить предложения по синтаксической структуре на колонки, чтобы при сочетании любого подлежащего с новой формой сказуемого и дополнением/обстоятельством у учащихся получалось самим составить несколько примеров предложений, иллюстрирующих новое правило. Аналогичную форму можно использовать и в ходе отработки правила, а также задействовать упражнения, где необходимо, например, переставить слова в правильной последовательности, чтобы получилось предложение с конструкцией, составить рассказ, выстроив правильную последовательность событий, изложенных в предложениях с грамматическим явлением;

4) с кинестетиками дело обстоит немного

сложнее, в первую очередь в вопросе объяснения нового материала. Один из возможных, но не самых простых для учителя вариантов – это переложить грамматическую конструкцию на такой сюжет, где элементы данной конструкции будут выступать в качестве основных героев повествования, и далее разыграть этот сюжет по ролям с привлечением кинестетиков. Альтернативой может стать видеоматериал подобного характера или же предварительное задание, например просмотр отрывка из фильма, в котором персонажи произносят фразы с новой грамматической конструкцией. Что же касается упражнений, то здесь всегда можно прибегнуть к помощи диалогов или небольших сценок, которые для кинестетиков важно не просто проговорить, а исполнить как роль, то есть задействовать мимику, жесты, движение.

Выбирая такой вариант дифференциации, стоит помнить, что в чистом виде перечисленные типы встречаются нечасто, поэтому учителю необходимо сделать поправку на то, чтобы выявить не только лидирующий канал, но и степень задействованности оставшихся трех.

Следующий вариант – это уровневая дифференциация (то есть по уровню ЗУН в рамках конкретной дисциплины). Учитель делит учащихся на три уровня: низкий, средний и высокий. И далее возможны два основных варианта развития ситуации:

1) учащиеся просто получают заранее подготовленные задания от учителя, фактически работая самостоятельно. При этом учителю вовсе не обязательно прибегать к сторонним ресурсам, достаточно предварительного анализа заданий, предлагаемых учебником / рабочей тетрадью, и их дифференциации по уровням сложности;

2) учащиеся разбиваются на группы, но при этом учитель не озвучивает истинную причину разделения. К тому же, чтобы у учеников не возникло подозрений, следует разбить класс на приблизительно одинаковые по количеству группы. Преобладающее количество средних учащихся все равно получится разделить на менее преуспевающих и более преуспевающих, чтобы дополнить заведомо меньшие группы слабого и сильного звеньев.

Однако у обоих вариантов есть свои недостатки. Так, например, в первом случае учитель может дать полноценную обратную связь только после проверки письменных заданий, а отработать грамматику в рамках говорения не получится вовсе. Даже аудирование можно внедрить только в тех случаях, когда для каждого учащегося существует возможность работать за компьютером и с доступом к наушникам. Во втором варианте существуют определенные сложности с персонализированной обратной связью и выстраиванием взаимодействия между группами.

В связи с этим можно констатировать, что оптимальным режимом работы был бы тот, при котором учитель подразделяет учеников на три группы только для себя, внешне работа организуется привычным образом, а дифференциация внедряет-

ся как элемент. В такой ситуации учитель объясняет новый материал для всех учащихся в одном объеме – знание стандартизировано; далее предлагаются самые простые, вводные упражнения, которые выполняют все учащиеся, однако озвучивают свои варианты только учащиеся слабого звена. Затем вводится элемент дифференциации, например учитель объявляет, что учащиеся выполняют работу по вариантам. Для этого необязательно готовить раздаточный материал, достаточно просто обозначить, что, например, первый вариант выполняет один перечень заданий, представленных в учебнике на обусловленных страницах, второй вариант – другой перечень и т. д. Если это возможно, то разделить на варианты можно даже предложения в рамках одного задания, когда, например, в упражнении приводится порядка 20 предложений и их можно подразделить на три уровня сложности. Проверить правильность выполнения упражнений можно даже в ходе урока на доске, пригласив по одному человеку от каждого варианта. Пока учащиеся работают у доски, у учителя есть время просмотреть ответы учащихся каждой группы, чтобы сделать себе пометки относительно качества выполнения заданий каждым учащимся соответствующего варианта. После этого возможно опять переключиться на общее задание, например прослушивание или прочтение одного текста, но вопросы к нему или формы работы с ним будут различаться для разных категорий учащихся.

Финальным элементом дифференциации может стать домашняя работа. Есть вероятность того, что будет сложно объяснить учащимся, по какой причине они получают различные задания. В связи с этим можно предложить следующие решения. Во-первых, можно просто условиться, что учитель хочет, чтобы каждый учащийся поработал самостоятельно, а не копировал ответы других учеников. Во-вторых, можно сделать отличающейся только одну часть домашней работы, которая касается грамматики, – предложить учащимся аналогичную классной домашнюю работу по вариантам. В-третьих, если в школе активно применяется технология электронного дневника и ее возможности позволяют персонализировано прикреплять учащимся различные домашние задания, то можно воспользоваться этим ресурсом, предварительно предупредив учащихся, что домашнее задание с подробным объяснением будет выложено в системе.

Что касается проверки знаний учащихся по итогам работы с темой, то ее дифференциацию организовать проще всего, поскольку, как правило, проверочные работы делятся на варианты.

Выбирая любой вариант дифференциации, учителю стоит своевременно подготовить универсальную таблицу с разными типами заданий, которые распределены по группам, в зависимости от варианта дифференциации, например, по уровням сложности. Имея такую «канву» перед глазами, намного проще делать отбор и анализ упражнений

учебника, рабочей тетради, практикумов, и подготовка учителя к занятию станет более оперативной [5]. Кроме того, не стоит забывать, что важно постараться грамотно сочетать изучение грамматики с разными видами речевой деятельности, чтобы учащиеся были способны не просто воспроизвести грамматическое правило или выполнить упражнения на использование корректной грамматической формы, но и могли перенести этот навык в свою речь.

Что касается рекомендаций по предварительной диагностике для распределения по уровням, то если дифференциация внедряется в начале учебного года или в начале четверти, тогда следует подготовить работу, ориентируясь на уровень знаний, который должен был сформироваться у учащихся по прошествии последнего периода [6]. Для этой цели можно воспользоваться готовыми материалами из УМК, при этом для упрощения распределения учащихся в группы по результатам не стоит оценивать работу по традиционной пятибалльной шкале – лучше предварительно присвоить каждому заданию максимальное количество баллов и отталкиваться от итоговой суммы. Если мы говорим об учащихся старшей школы, то в отношении них также можно использовать тесты, составленные из грамматических заданий ЕГЭ или международных экзаменов на определение уровня владения языком в соответствии с CEFR.

Сложнее всего организовать дифференциацию по внешним факторам, влияющим на обучение, например по уровню познавательных или творческих способностей, по предварительной профессиональной ориентации, по факторам психологического характера. Во-первых, такой вид дифференциации очень близок к понятию индивидуализации; во-вторых, он требует максимально точной диагностики, которая, в свою очередь, нередко предполагает привлечение дополнительного специалиста (психолога) [7]. Поэтому в отношении таких вариантов дифференциации в обучении грамматике можно сказать лишь то, что они требуют нестандартного взгляда на проведение урока: применения игрового обучения, активной проектной деятельности, дополнительного деления времени урока на активную деятельность и отдых (например, по схеме 20/5/20). К тому же можно привлекать учащихся к работе школьных языковых кружков, постановке спектаклей и организации тематических вечеров на английском языке.

При ориентированности на планируемую сферу профессиональной деятельности можно прибегать к тематическим текстам, диалогам и аудированию, но наиболее эффективно было бы перераспределение учащихся параллели как минимум на четыре направления: лингвистическое, гуманитарное, техническое и медицинское. Но такие меры, во-первых, затронут изучение языка в целом, а не только грамматической составляющей; во-вторых, представляются чересчур масштабными

организационно и не вполне осуществимыми в рамках школьного обучения; в-третьих, заранее ограничивают контекстное содержание обучения; в-четвертых, ставят под удар тех, кто еще не определился с дальнейшими жизненными планами. Поэтому если учитель видит необходимость подобной дифференциации, ему фактически придется столкнуться с разработкой авторской методики обучения для конкретного класса/параллели.

Обсуждение и заключения

В рамках нашего исследования мы предложили учителям английского языка МОУ «Лингвистическая школа» г. Люберцы внедрить уровневую дифференциацию при работе над грамматическим материалом в качестве эксперимента длиной в две учебных четверти (с января по май 2022 г.). Предварительно мы ознакомили учителей с основными принципами, условиями и средствами внедрения дифференциации обозначенного типа. Далее учителя реализовывали подход посредством и индивидуальной, и групповой, и опосредованной групповой работы (то есть с использованием нескольких вариантов для выполнения ряда заданий в ходе урока). Также они периодически использовали дифференциацию в домашней работе. Перед началом эксперимента и по его окончании учителя прошли анкетирование. Список вопросов выглядел следующим образом:

1. Довольны ли Вы степенью усвоения учащимися теоретического материала по грамматике?
2. Способны ли учащиеся применить знания по грамматическим темам, предлагаемым текущим УМК, на практике?
3. Используете ли Вы дополнительные материалы в ходе объяснения грамматических тем?
4. Довольны ли Вы форматом отработки темы в рамках упражнений, представленных в учебнике?
5. Успешно ли учащиеся справляются с заданиями по грамматическим темам?
6. Используете ли Вы упражнения из дополнительных материалов к учебнику / сторонних ресурсов?

Результаты опросов свидетельствуют о том, что учащиеся стали лучше усваивать материал и успешнее справляться с заданиями. Так, на вопрос № 5 анкеты положительно ответили 63,6 % учителей, работающих с учащимися 5–9 классов (против 36,4 % в ходе первого анкетирования), и 75 % учителей, преподающих в 10–11-х классах (против 25% в ходе первого анкетирования). Также учащиеся стали активнее использовать пройденные грамматические явления в своей речи: в 5–9-х классах – 54,5 % (против предыдущих 27,3 %), в 10–11-х классах – 50 % (против предыдущих 25 %). Особенно важно, что учителя начали задействовать дополнительные ресурсы как в ходе объяснения теоретического материала, так и при отработке грамматических навыков (в среднем показатели выросли на 50 %).

Таким образом, работа над грамматической стороной английского языка в рамках школьной программы может проходить более продуктивно с

применением дифференцированного подхода. Степень и форма внедрения подхода могут быть различными, как и отбор ключевых критериев – все зависит от особенностей конкретного класса и готовности учителя. Тем не менее в рамках школьной программы наиболее реалистичным представляется использование дифференциации по уровню учебных возможностей учащихся. Для реализации подхода учителю необходимо провести предварительную диагностику и продумать наиболее благоприятные формы работы в классе и дома. В ходе процесса обучения в соответствии с принципами уровневой дифференциации можно использовать уже имеющийся в учебниках, рабочих тетрадях и сопутствующих им ресурсах грамматический материал, заблаговременно его реорганизовав.

Список источников

1. Шилова О. В. Развитие грамматических навыков при индивидуальном обучении английскому языку на среднем этапе // *Современные методы и технологии преподавания иностранных языков*. М., 2019. С. 355–361.

2. Гилемшина З. Р. Дифференцированный подход в преподавании английского языка в начальной школе // *Инфоурок*. URL: <https://infourok.ru/differencirovanniy-podhod-v-prepodavanii-angliyskogo-yazyka-v-nachalnoy-shkole-3865083.html> (дата обращения: 27.06.2022).

3. Шукшина Т. И., Янкина О. Е. Педагогические условия формирования готовности будущего педагога к проектированию воспитательных программ // *Гуманитарные науки и образование*. 2020. Т. 11, № 4 (44). С. 112–118. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44802294> (дата обращения: 27.06.2022).

4. Кадирова Т. А. Дифференцированный подход к обучению чтению на раннем этапе обучения английскому языку в школе // *Лингвистика и лингводидактика*. М., 2021. С. 84–89.

5. Кантур А. Г. Дифференцированный подход в обучении иностранным языкам в начальной школе // *Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков*. 2020. № 16. С. 105–109.

6. Морозова С. А. Подходы к обучению грамматике иностранного языка // *Традиции и инновации в развитии АПК*. М., 2019. С. 635–644.

7. Прибыльнова Е. М. Дифференцированное обучение грамматике иностранного языка в классах с неоднородным составом обучающихся в основной школе // *Вестник МГОУ. Серия: Педагогика*. 2018. № 1. С. 72–81.

References

1. Shilova O. V. The development of grammatical skills in individual teaching of English at the middle stage of school education. *Sovremennye metody i tekhnologii prepodavaniya inostrannykh yazykov* = Modern Methods and Technologies of Teaching Foreign Languages. Moscow, 2019. Pp. 355-361. (In Russ.)

2. Gilemshina Z. R. A differentiated approach to teaching English in primary school. *Infourok* = Infoleson. URL: <https://infourok.ru/differencirovanniy-podhod-v-prepodavanii-angliyskogo-yazyka-v-nachalnoy-shkole-3865083.html> (accessed 27.06.2022). (In Russ.)

3. Shukshina T. I., Yankina O. E. Pedagogical conditions for formation of a future teacher's readiness to design educational programs. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2020; 11(4-44): 112-118. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44802294> (accessed 27.06.2022). (In Russ.)

4. Kadirova T. A. Differentiated approach in teaching reading at early stage of teaching English at school. *Lingvistika i lingvodidaktika* = Linguistics and Linguodidactics. Moscow, 2021. Pp. 84-89. (In Russ.)

5. Kantsur A. G. Differentiated approach in teaching foreign languages at primary school. *Problemy romano-germanskoj filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov* = The Problems of Romano-Germanic Philology, Pedagogy and the Methods of Teaching Foreign Languages. 2020; 16:105-109. (In Russ.)

6. Morozova S. A. Approaches to teaching foreign language grammar. *Traditsii i innovatsii v razvitii APK* = Traditions and Innovations in the Development of Industrial Agriculture. Moscow, 2019. Pp. 635-644. (In Russ.)

7. Pribylnova E. M. Differential teaching of foreign grammar in heterogeneous classes in secondary school. *Vestnik MGOU. Seriya: Pedagogika* = Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy. 2018; 1:72-81. (In Russ.)

Информация об авторах:

Давыдова Е. А. – доцент кафедры лингвистики и перевода, канд. филол. наук.

Бояркина Л. М. – доцент кафедры лингвистики и перевода, канд. филол. наук, доц.

Филиппова А. И. – магистрант 3-го года обучения факультета иностранных языков.

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 Linguistics and Translation, Ph.D. (Philology).

Boyarkina L. M. – Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation, Ph.D. (Philology), Doc.

Filippova A. I. – 3rd-year Master's 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 02.10.2025; одобрена после рецензирования 10.10.2025; принята к публикации 16.10.2025.

The article was submitted 02.10.2025; approved after reviewing 10.10.2025; accepted for publication 16.10.2025.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.015

doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_31

Проблемы цифрового воспитания подростков в семье в аспекте профилактики интернет- и компьютерной зависимости

Светлана Борисовна Калинина

Псковский государственный университет, Псков, Россия, sv_kalinina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6481-3831>

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблем цифрового воспитания подростков в семье и его влиянию на профилактику интернет- и компьютерной зависимости. В работе анализируется понятие «цифровое воспитание» и обозначается позиция автора, согласно которой данный феномен рассматривается в контексте формирования компетенций, обеспечивающих безопасное пребывание подростков в цифровой среде и использование ее в качестве ресурса для развития личности, а также для успешной цифровой социализации. Исследование проводилось на выборке 350 учащихся школ г. Пскова в возрасте 15–17 лет и 285 родителей. Использовались опросники для подростков и родителей. Для обработки результатов исследования применялся метод сравнительного анализа. Различия в ответах родителей и подростков позволили выявить основные проблемы цифрового воспитания: недостаточная осведомленность родителей об онлайн-активности своих детей; неумение родителей устанавливать четкие цифровые границы; использование родителями традиционных малоэффективных мер профилактики компьютерной зависимости (угрозы, запреты, ограничения); недостаточность информационных компетенций в области онлайн-безопасности.

Ключевые слова: цифровая среда, цифровое воспитание, цифровая компетентность, цифровая социализация, профилактика интернет- и компьютерной зависимости, онлайн-безопасность

Для цитирования: Калинина С. Б. Проблемы цифрового воспитания подростков в семье в аспекте профилактики интернет- и компьютерной зависимости // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 31–36. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_31.

PEDAGOGY

Original article

Problems of digital education of adolescents in the family in the aspect of Internet and computer addiction prevention

Svetlana B. Kalinina

Pskov State University, Pskov, Russia, sv_kalinina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6481-3831>

Abstract. The article is devoted to the study of the problems of digital education of adolescents in the family and its impact on the prevention of Internet and computer addiction. The work analyzes the concept of “digital education” and outlines the position of the author, according to which this phenomenon is considered in the context of the formation of competencies that ensure the safety of adolescents in the digital environment and its use as a resource for personal development, as well as for successful digital socialization. The study was conducted on a sample of 350 students of Pskov schools aged 15–17 years and 285 parents. Questionnaires for adolescents and parents were used. The method of comparative analysis was used to process the research results. Differences in the responses of parents and adolescents made it possible to identify the main problems of digital education: insufficient awareness of parents about the online activity of their children; inability of parents to set clear digital boundaries; traditional ineffective measures used by parents to prevent computer addiction (threats, prohibitions, restrictions); insufficient information competencies in the field of online safety.

Keywords: digital environment, digital education, digital competence, digital socialization, Internet and computer addiction prevention, online safety

For citation: Kalinina S. B. Problems of digital education of adolescents in the family in the aspect of Internet and computer addiction prevention. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(4-64):31-36. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_31.

Введение

Сегодня виртуальное пространство интернета перестало быть только хранилищем разнообразной информации, которая доступна из любой точки мира, благодаря новым техническим возможностям оно превратилось в среду активности огромного количества людей и существует по собственным, специфическим законам. Как показывают многочисленные исследования, значительную долю пользователей информационных технологий составляют подростки в возрасте от 10 до 18 лет, которые проводят в интернет-пространстве достаточно много времени [1].

Будучи естественной частью окружающей среды подростка, источником его развития, важным фактором формирования его социальных навыков в цифровом пространстве, интернет-среда одновременно является и зоной риска для современных детей, способной привести к необратимым последствиям для личности. В связи с этим важно научить подростков безопасно и с пользой существовать в этом пространстве, и, безусловно, значительная роль здесь принадлежит их родителям.

Сформировать у подростка навыки цифровой грамотности, привить культуру безопасного пользования интернетом, развить способность к самостоятельному контролю за потребляемой информацией – основная задача цифрового воспитания.

Обзор литературы

В настоящее время проблема цифрового воспитания и определения его сущности занимает особое место в научно-педагогической литературе. Так, ряд авторов рассматривают такие понятия, как цифровое воспитание [2–4], воспитание в цифровой среде [5; 6], цифровое поколение [7; 8], цифровая социализация [9; 10].

Следует признать, что в научной литературе отсутствует единое понимание сущностно-смысловой характеристики такой дефиниции, как «цифровое воспитание». Так, авторы Е. Ю. Илалтдинова, Т. К. Беляева, И. В. Лебедева выделяют понятие «воспитание в цифровом образовании», под которым понимают «деятельность в электронной образовательной среде, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося» [11, с. 39]. Ю. В. Шаронин характеризует цифровое воспитание как «процесс формирования личности в контексте “цифровой социализации” всего общества» [4, с. 48]; Д. Д. Земскова соотносит цифровое воспитание с развитием цифровых компетенций, в числе которых коммуникативная цифровая компетенция (цифровой этикет), ценностно-смысловая цифровая компетенция (цифровая идентичность) и компетенция в сфере цифрового здорового образа жизни (цифровая безопасность) [3].

Исследования, посвященные различным сторонам медиапользования подростков, установили, что на их активность в медиапространстве существенное влияние оказывают родители, поэтому ряд исследований посвящены изучению роли родителей в формировании интернет- и компьютерной зависимости современного подростка [12; 13]. В частности, А. А. Николаева и Т. С. Павлова отмечают, что во из-

бежание появления нарушений в развитии личности ребенка родителям «необходимо создавать воспитательное пространство во всех сферах его жизни» [13, с. 117]. Кроме того, появились исследования, изучающие различные аспекты воспитания и влияния детско-родительских отношений на формирование компьютерной зависимости детей, в частности: влияние информационных технологий на детско-родительские отношения [14; 15]; зависимость формирования адекватного поведения детей в интернет-среде от качества сотрудничества детей и родителей [16; 17]; влияние цифровой среды на воспитание детей [18]; создание цельной «цифровой воспитательной экосистемы» [19]; возможности и риски воспитания в цифровой среде [20]; влияние цифровой компетентности родителей на онлайн-безопасность детей [21].

В нашем исследовании цифровое воспитание подростков будет проанализировано в контексте формирования у них компетенций, обеспечивающих безопасное пребывание в цифровой среде и использование ее в качестве ресурса для развития личности, а также для успешной цифровой социализации. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что сегодня существует недостаточно рекомендаций, которые помогают подростку адекватно, не теряя себя, взаимодействовать с виртуальным пространством, а родителям осуществлять грамотную профилактическую работу со своими детьми, иными словами, осуществлять грамотное цифровое воспитание.

Цель исследования – выявить проблемы цифрового воспитания подростков в семье, касающиеся профилактики интернет- и компьютерной зависимости, а также обозначить проблемные зоны, препятствующие эффективной профилактической работе, осуществляемой в семье.

Материалы и методы

Эмпирическое исследование проблем цифрового воспитания подростков и их родителей проводилось на базе средних общеобразовательных школ г. Пскова. В нем приняли участие 350 учащихся 15–17 лет и 285 родителей. Для решения исследовательских задач было разработано 2 опросника (1 – для подростков и 1 – для родителей), содержащих открытые, закрытые и полужакрытые вопросы. Вопросы для родителей и подростков были аналогичными и составлялись таким образом, чтобы на основе сравнительного анализа ответов респондентов выявить противоречия, которые позволили бы обозначить основные проблемы цифрового воспитания в семье на примере профилактики интернет- и компьютерной зависимости. Часть вопросов (полужакрытых) предусматривали выбор нескольких вариантов ответов (с возможностью своего варианта), что в совокупности составило более 100 %. Опрос был анонимным, что позволило получить объективные данные о проблеме цифрового воспитания.

Количество вопросов в каждом опроснике составляло 12, основными были следующие:

- для подростков и родителей: «Существует ли проблема компьютерной зависимости?»; «Что вы вкладываете в понятие “компьютерная зависимость”?»;

- для подростков: «Сколько времени вы проводите в интернете?»; «Какие сайты в интернете вы посещаете чаще всего?»; «Влияет ли интернет на ваше здоровье?»; «Какие меры профилактики компьютерной зависимости вы считаете наиболее эффективными?»;

- для родителей: «Сколько времени ваш ребенок проводит в интернете?»; «Какие сайты в интернете чаще всего посещает ваш ребенок?»; «Влияет ли интернет на здоровье вашего ребенка?»; «Какие меры по информационной безопасности вашего ребенка вы предпринимаете?».

Обработка результатов опроса проводилась на основе сравнительного анализа ответов родителей и подростков.

Результаты исследования

Анализ данных исследования осуществлялся путем сопоставления ответов подростков и родителей, которым задавались аналогичные вопросы.

Ответы на вопрос «Существует ли проблема компьютерной зависимости?» представлены на рисунке 1.

Исходя из ответов респондентов, можно сде-

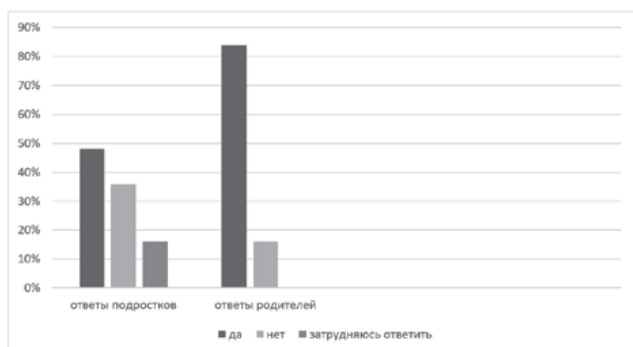


Рис. 1. Сравнительный анализ ответов подростков и родителей о проблеме компьютерной зависимости (%)

лать вывод о том, что проблему существования компьютерной зависимости признают 48 % опрошенных подростков, в то время как число родителей, обеспокоенных проблемой компьютерной зависимости, составляет 84 %, что почти в два раза больше.

Следующий вопрос был направлен на то, как подростки и родители понимают, что такое компьютерная зависимость. Учащимся давались разные ответы, но смысл их высказываний сводился к следующему: 1) компьютерная зависимость относится к игровой зависимости, это потребность все время играть в игры; 2) человек может вести себя неадекватно, если его лишит компьютера и выхода в интернет. Родители связывают компьютерную зависимость в первую очередь с количеством времени, которое ребенок проводит за компьютером, а потом уже с патологией его поведения при изоляции от компьютера и зависимостью непосредственно от онлайн-игр.

Далее респондентам необходимо было ответить на вопрос о времени пребывания подростков за компьютером. При этом необходимо было учесть все время пользования компьютерными устройствами за день. Сюда вошло время неподвижного сидения за стационарным компьютером и время просмотра телефона, планшета. Результаты обработки полученных данных представлены на рис. 2.

Как видно из диаграммы, более половины опрошенных подростков пользуются интернетом

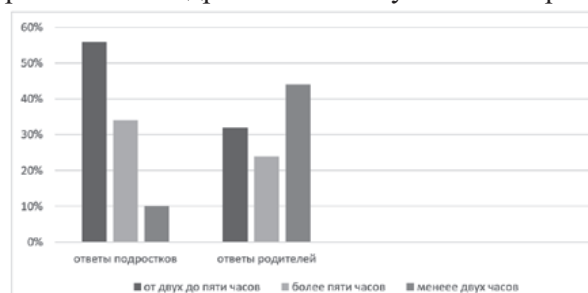


Рис. 2. Сравнительный анализ ответов подростков и родителей о времени пребывания подростков за компьютером в день (%)

от двух до пяти часов в день; 34 % – более пяти часов в день. 44 % опрошенных родителей считают, что их ребенок проводит за компьютером менее двух часов в день.

Следующим был вопрос о наиболее популярных, часто посещаемых подростками сайтах (табл. 1). Респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов.

Таблица 1

Сравнительный анализ ответов подростков и родителей о наиболее популярных сайтах, часто посещаемых подростками (%)

Варианты ответов	Ответы подростков (%)	Ответы родителей (%)
сайты знакомств	8	-
игровые, развлекательные сайты	22	54
поисковые сайты	21	18
сайты, где есть чат-комнаты	10	-
общение в соцсетях	48	36

Большую часть времени в интернете подростки проводят, общаясь в соцсетях, на втором месте игровые и развлекательные контенты. Девочки указали, что они чаще всего смотрят фильмы и сериалы. 8 % подростков указали, что посещают сайты знакомств. Наибольшее количество родителей, отвечая на этот вопрос, выбрали два варианта: «Посещает игровые, развлекательные сайты» и «Общается в соцсетях». О посещении детьми сайта знакомств никто из опрошенных родителей не упомянул.

Обработка ответов на вопрос «Влияет ли длительное пребывание за компьютером на состояние здоровья?» показала результаты, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительный анализ ответов подростков и родителей о влиянии компьютера на состояние здоровья (%)

Варианты ответов	Ответы подростков (%)	Ответы родителей (%)
не влияет	54	10
влияет незначительно	36	10
влияет значительно	10	80

Более половины подростков (54 %) уверены, что интернет не влияет на здоровье, 36 % указали,

что длительное пребывание в Сети незначительно влияет на здоровье, и лишь 10 % связывают ухудшение здоровья с длительностью пребывания в интернете. Родители в большей степени (80 %) обеспечены отрицательным влиянием длительного пребывания за компьютером на состояние здоровья своих детей.

Следующий блок вопросов был направлен на то, чтобы выявить мотивы, которые могут «заставить» подростков выйти из интернета.

На вопрос «Какое дело или событие заставит тебя покинуть интернет?» подростки дали следующие ответы: чрезвычайная ситуация (отключение света, пожар) – 48 %; голод – 32 %; недовольство родителей – 20 %. Родителям был задан аналогичный вопрос: «В каком случае ваш ребенок может “оторваться” от компьютера?». Этот вопрос предполагал наряду с предложенными вариантами и собственную версию ответа. Среди предложенных вариантов наибольшее количество выборов получили следующие ответы: дети могут «покинуть» интернет по первому требованию родителей (28 % респондентов); выйти из виртуального пространства дети способны только после скандала (26 % родителей); на третьем месте был ответ о том, что дети самостоятельно могут выйти из интернета (14 %).

Далее были проанализированы ответы на вопрос, обращенный к родителям «Какие меры по информационной безопасности вашего ребенка вы предпринимаете?», и вопрос, заданный подросткам: «Что, по твоему мнению, является эффективным в профилактике компьютерной зависимости?».

Самой эффективной мерой информационной безопасности родители назвали ограничение времени пребывания за компьютером (28 %); на втором месте – просмотр сайтов, которые посещают дети (22 %), и столько же родителей (22 %) ответили, что не принимают никаких мер; 10 % родителей основной мерой профилактики назвали «запрет». Самыми «непопулярными» ответами были следующие: установление специальных программ (10 %); обучение ребенка безопасному поведению в интернете (8 %).

Наиболее эффективным средством профилактики компьютерной зависимости, по мнению большинства подростков (32 %), являются реальные истории людей, победивших компьютерную зависимость, на втором месте – реклама СМИ о вреде компьютерной зависимости (28 %). В разделе «другое» многие подростки написали о важности налаживания отношений с родителями.

На уточняющий вопрос подросткам о характере профилактики компьютерной и интернет-зависимости наибольшее число выборов (40 %) пришлось на следующий вариант ответа: профилактика эффективна, когда созданный образ содержит новую информацию; менее убедительной и эффективной для подростков явились профилактические меры устрашающего характера (18 %).

Обсуждение и заключения

Проведенное исследование показало несогласованность родителей и подростков в вопросах цифровой компетентности, что позволило выде-

лить проблемы цифрового воспитания подростков в семье в аспекте интернет- и компьютерной зависимости. Среди них следующие:

Узкое понимание проблемы компьютерной зависимости как родителями, так и подростками. Большая часть опрошенных родителей считают компьютерную зависимость всего лишь плохой привычкой, подростки чаще соотносят это понятие с неадекватным поведением человека при насильственной изоляции от интернета и игровой зависимостью.

Недостаточная осведомленность родителей об онлайн-активности своих детей, а также их неумение устанавливать четкие цифровые границы. Так, больше половины опрошенных родителей считают, что основная онлайн-активность подростков приходится на игровую и развлекательный контент, в то время как практически половина опрошенных подростков отдают предпочтение общению в социальных сетях, что может свидетельствовать о наличии коммуникационных рисков, которые представляют наибольшую угрозу для подростков и находятся вне поля внимания большинства родителей.

Использование родителями малоэффективных мер профилактики компьютерной зависимости. Так, сравнительный анализ ответов родителей и подростков по аналогичным вопросам говорит о том, что подростки в силу своих возрастных особенностей в меньшей степени осознают негативное влияние компьютера на состояние здоровья, чем их родители; наиболее эффективными мерами профилактики для них являются реальные истории людей, победивших компьютерную зависимость, и создание образов, носящих новую для них информацию позитивного характера, в то время как сами родители используют в основном традиционные превентивные меры (ограничения, просмотры сайтов, которые посещают подростки, информация устрашающего характера) либо не занимаются профилактикой вообще.

Ориентация родителей и подростков прежде всего на внешние мотивы в осуществлении контроля за временем нахождения подростков в интернет-среде и отсутствие у большинства подростков внутреннего контроля. По результатам опроса подростков основными причинами их выхода из интернета являются внешние обстоятельства (ЧП, голод, недовольство родителей), родители же, в свою очередь, также ориентируются в основном на внешние традиционные методы воспитания, такие как требование и скандал.

Дефицит необходимых знаний родителей о разработках в области онлайн-безопасности и, как следствие, ограниченное использование родителями программ родительского контроля, которые обеспечивают доступ подростков только к определенным платформам или дозируют время, проводимое ими за компьютером. Как показали результаты исследования, всего лишь 10 % опрошенных родителей применяют специальные программы родительского контроля и только 8 % обучают своих детей безопасному поведению в интернет-среде.

Отметим, что данные, полученные в ходе срав-

нительного анализа ответов родителей и детей, позволили выявить лишь некоторые проблемы цифрового воспитания. Более глубокое исследование этой проблематики в дальнейшем может стать основой для разработки программ по цифровой социализации и кибербезопасности детей и подростков, а также программ, направленных на повышение цифровой компетентности родителей.

Список источников

1. Титор С. Е. Роль сети «Интернет» в современной жизни детей и подростков: анализ социологического опроса // Вестник университета. 2023. № 1. С. 213–221.

2. Аксютин З. А., Пунько А. С. Проблема определения понятия «цифровое воспитание» // Информатизация образования: теория и практика : сборник материалов Международной научно-практической конференции памяти академика РАО М. П. Лапчика, Омск, 17–18 ноября 2023 г. Омск : Омский государственный педагогический университет. 2023. С. 44–46.

3. Земскова Д. Д. Основные направления цифрового воспитания: компетентностный подход // Цифровое воспитание: реалии и перспективы : сборник материалов Международной научно-практической конференции, Москва, 15 сентября 2022 г. Москва : Московский институт психоанализа, 2022. С. 214–219.

4. Шаронин Ю. В. «Цифровое воспитание» в современном образовании // Вестник РМАТ. 2023. № 1. С. 42–51.

5. Макарова И. А. К вопросу о цифровом воспитании // Цифровое воспитание: реалии и перспективы : сборник материалов Международной научно-практической конференции, Москва, 15 сентября 2022 г. Москва : Московский институт психоанализа. 2022. С. 24–27.

6. Ромм Т. А., Ромм М. В. Воспитание в цифровую эпоху // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, № 4 (40). С. 360–366.

7. Третьякова В. С., Церковникова Н. Г. Цифровое поколение: потери и приобретения // Воспитание в профессиональном образовании. 2021. № 2. С. 53–65.

8. Modecki K., Goldberg R., Wisniewski P., Orben A. What is digital parenting? A systematic review of past measurement and blueprint for the future // Perspectives on Psychological Science. 2022. Vol. 17, No. 6. Pp. 1673–1691.

9. Головчин М. А. Проявления цифровой социализации в молодежной среде: на данных пилотного опроса старшеклассников // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2022. Т. 15, № 5. С. 237–256.

10. Радионова О. Р., Алиева Э. Ф., Авалуева Н. Б., Алексеева А. С., Резапкина Г. В. Цифровая социализация. Дети и подростки в современном информационном пространстве // Образовательная политика. 2021. № 3 (87). С. 38–51.

11. Илалтдинова Е. Ю., Беляева Т. К., Лебедева И. В. Цифровая педагогика: особенности эволюции термина в категориально-понятийном

аппарате педагогики // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 33–43.

12. Канашов А. Е., Трусова А. В. Роль факторов семейного воспитания в формировании интернет-зависимого поведения у подростков // Национальный психологический журнал. 2021. № 2 (42). С. 76–87.

13. Николаева А. А., Павлова Т. С. Компьютерная зависимость у детей и подростков // Социосфера. 2019. № 2. С. 117–120.

14. Шкуропатская А. И. Влияние цифровизации общества на детско-родительские взаимоотношения // Молодой ученый. 2022. № 52 (447). С. 348–349.

15. Янак А. Л. Дети и родители в информационном пространстве: взаимодействие, риски и стратегии обеспечения безопасности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2021. Т. 21, № 1. С. 64–71.

16. Бродовская Е. В., Домбровская А. Ю., Синяков А. В. «Цифровое детство»: риски интернет-коммуникаций школьников, их родителей и учителей (по материалам прикладного исследования в Ставропольском крае, 2020) // Власть. 2020. Т. 28, № 5. С. 86–94.

17. Понукалина О. В. Детско-родительские конфликты в контексте цифровизации повседневности // Известия Саратовского университета. Серия «Социология. Политология». 2020. Т. 20, № 1. С. 18–22.

18. Баринова С. Г. Актуальные вопросы воспитания в цифровой реальности будущего // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75 (4). С. 42–45.

19. Рослякова С. В., Харланова Е. М., Моисеева Е. В., Ярославова Г. Ю. Характеристики воспитания в цифровую эпоху // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2022. № 10 (212). С. 377–383.

20. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Неосведомленность родителей о столкновении подростков с рисками в интернете: содержание и психологические факторы // Психологический журнал. 2019. Т. 40, № 1. С. 71–83.

21. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. Москва : Смысл, 2020. 375 с.

References

1. Titor S. E. The role of the Internet in the modern life of children and adolescents: analysis of a sociological survey. *Vestnik universiteta* = University Bulletin. 2023; 1:213-221. (In Russ.)

2. Aksyutina Z. A., Punko A. S. The problem of defining the concept of “digital education”. *Informatizatsiya obrazovaniya: teoriya i praktika* = Informatization of Education: Theory and Practice: collection of materials of the International scientific and practical conference in memory of Academician of the Russian Academy of Education M. P. Lapchik, Omsk, November 17-18, 2023. Omsk, Omsk State Pedagogical University, 2023. Pp. 44-46. (In Russ.)

3. Zemskova D. D. Main directions of digital edu-

- cation: competence-based approach. *Tsifrovoe vospitanie: realii i perspektivy* = Digital Education: Realities and Prospects: collection of materials of the International scientific and practical conference, Moscow, September 15, 2022. Moscow, Moscow Institute of Psychoanalysis, 2022. Pp. 214-219. (In Russ.)
4. Sharonin Yu. V. "Digital education" in modern education. *Vestnik RMAF* = Bulletin of the Russian Academic Youth Union. 2023; 1:42-51. (In Russ.)
5. Makarova I. A. On the issue of digital education. *Tsifrovoe vospitanie: realii i perspektivy* = Digital Education: Realities and Prospects: collection of materials from the International scientific and practical conference, Moscow, September 15, 2022. Moscow, Moscow Institute of Psychoanalysis, 2022. Pp. 24-27. (In Russ.)
6. Romm T. A., Romm M. V. Education in the digital age. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya* = Bulletin of the Saratov University. New Series. Series: Acmeology of Education. Developmental Psychology. 2021; 10(4-40):360-366. (In Russ.)
7. Tretyakova V. S., Tserkovnikova N. G. Digital generation: losses and gains. *Vospitanie v professional'nom obrazovanii* = Upbringing in Professional Education. 2021; 2:53-65. (In Russ.)
8. Modecki K., Goldberg R., Wisniewski P., Orben A. What is digital parenting? A systematic review of past measurement and blueprint for the future. *Perspectives on Psychological Science*. 2022; 17(6):1673-1691.
9. Golovchin M. A. Manifestations of digital socialization among the youth: based on the data of a pilot survey of high school students. *Ekonomicheskie i social'nye peremeny: fakty, tendentsii, prognoz* = Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast. 2022; 15(5):237-256. (In Russ.)
10. Radionova O. R., Alieva E. F., Avalueva N. B., Alekseeva A. S., Rezapkina G. V. Digital socialization. Children and adolescents in the modern information space. *Obrazovatel'naya politika* = Educational Policy. 2021; 3(87):38-51. (In Russ.)
11. Ilaltdinova E. Yu., Belyaeva T. K., Lebedeva I. V. Digital pedagogy: features of the evolution of the term in the categorical-conceptual apparatus of pedagogy. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* = Prospects of Science and Education. 2019; 4(40):33-43. (In Russ.)
12. Kanashov A. E., Trusova A. V. The role of family education factors in the formation of Internet addictive behavior in adolescents. *Natsional'nyj psihologicheskij zhurnal* = National Psychological Journal. 2021; 2(42):76-87. (In Russ.)
13. Nikolaeva A. A., Pavlova T. S. Computer addiction in children and adolescents. *Sociosfera* = Sociosphere. 2019; 2:117-120. (In Russ.)
14. Shkuropatskaya A. I. The impact of digitalization of society on parent-child relationships. *Molodoy uchenyy* = Young Scientist. 2022; 52(447):348-349. (In Russ.)
15. Yanak A. L. Children and Parents in the information space: interaction, risks, and security strategies. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Sotsiologiya. Politologiya* = Bulletin of the Saratov University. New Series. Series: Sociology. Political Science. 2021; 21(1):64-71. (In Russ.)
16. Brodovskaya E. V., Dombrovskaya A. Yu., Sinyakov A. V. "Digital childhood": risks of online communications of schoolchildren, their parents and teachers (based on the materials of applied research in the Stavropol Territory, 2020). *Vlast* = Power. 2020; 28(5):86-94. (In Russ.)
17. Ponukalina O. V. Parent-child conflicts in the context of digitalization of everyday life. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya "Sociologiya. Politologiya"* = Bulletin of the Saratov University. Series "Sociology. Political Science". 2020; 20(1):18-22. (In Russ.)
18. Barinova S. G. Actual issues of education in the digital reality of the future. *Problemy sovremenogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2022; 75(4):42-45. (In Russ.)
19. Roslyakova S. V., Kharlanova E. M., Moiseeva E. V., Yaroslavova G. Yu. Characteristics of education in the digital age. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta* = Scientific Notes of P. F. Lesgaft University. 2022; 10(212):377-383. (In Russ.)
20. Soldatova G. U., Rasskazova E. I. Parents' ignorance of adolescents' exposure to risks on the Internet: content and psychological factors. *Psihologicheskij zhurnal* = Psychological Journal. 2019; 40(1):71-83. (In Russ.)
21. Soldatova G. U., Rasskazova E. I., Nestik T. A. Digital generation of Russia: competence and safety. Moscow, Meaning, 2020. 375 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Калинина С. Б. – зав. кафедрой среднего общего образования и социального проектирования, канд. пед. наук, доц.

Information about the author:

Kalinina S. B. – Head of the Department of Secondary General Education and Social Design, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

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.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 372.881.1
doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_37

Методика обучения иностранным языкам в контексте современных реалий: проблемы и решения

Ксения Сергеевна Каримова

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС),
Москва, Россия, tarasova-ks@ranepa.ru, <https://orcid.org/0009-0001-9553-5539>

Аннотация. В статье анализируются наиболее распространенные методы преподавания иностранных языков в высшей школе: традиционный и коммуникативный. Анализируются преимущества и недостатки каждого метода, уделяется внимание поиску способов совершенствования языковых компетенций у студентов. В качестве альтернативы предлагается применение компетентностного подхода, позволяющего соединить преимущества традиционного и коммуникативного методов, связав их с осваиваемой профессиональной отраслью. В свою очередь, эмпирическая часть исследования демонстрирует когнитивные, мотивационные и регулятивные особенности студентов, изучающих иностранный язык в условиях традиционного и коммуникативного методов. В заключение предлагаются рекомендации по совершенствованию преподавания иностранного языка в неязыковом вузе.

Ключевые слова: методика преподавания иностранных языков, традиционный подход, коммуникативный подход, компетентностный подход, языковые компетенции

Для цитирования: Каримова К. С. Методика обучения иностранным языкам в контексте современных реалий: проблемы и решения // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 37–42. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_37.

PEDAGOGY

Original article

Foreign language teaching methods in the context of modern realities: problems and solutions

Ksenia S. Karimova

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia,
tarasova-ks@ranepa.ru, <https://orcid.org/0009-0001-9553-5539>

Abstract. The article analyzes the most common methods of teaching foreign languages in higher education: traditional and communicative. The advantages and disadvantages of each method are analyzed, attention is paid to finding ways to improve language competences among students. As an alternative, it is proposed to use a competence approach that allows you to combine the advantages of traditional and communicative methods, linking them with the mastered professional industry. In turn, the empirical part of the study demonstrates the cognitive, motivational and regulatory features of students studying a foreign language in the context of traditional and communicative methods. The conclusion offers recommendations for improving teaching of a foreign language at a non-linguistic university.

Keywords: methods of teaching foreign languages, traditional approach, communication approach, competence approach, language competences

For citation: Karimova K. S. Foreign language teaching methods in the context of modern realities: problems and solutions. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(4-64):37-42. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_37.

Введение

В современных реалиях перед выпускниками российских вузов стоит задача овладения не только фундаментальными знаниями в рамках осваиваемой профессии, но и так называемыми метапредметными навыками и компетенциями. При этом по сравнению с другими дисциплинами иностранный

язык, несомненно, обладает более высоким потенциалом для формирования указанной категории компетенций. Так, в соответствии с обновленным в 2023 г. ФГОС, основной задачей учебного курса «Иностранный язык» в высших учебных заведениях РФ является формирование у студентов способности к свободному межличностному взаимо-

действию с носителями изучаемого языка в рамках профессиональной деятельности и в других форматах деловых коммуникаций [1].

Современные методы обучения иностранному языку открывают широкие возможности для развития творческого мышления, профессионально значимых качеств личности, проявления социальной активности, обеспечивают условия для применения знаний, полученных при изучении других дисциплин, позволяют разрабатывать и применять программы по общекультурному и духовно-нравственному развитию личности и т. д. Однако, несмотря на данные преимущества, специалистами выделяется спектр проблем, препятствующих полноценному усвоению и продуктивному применению студентами вузов изучаемого языка. Прежде всего к ним относятся отсутствие выстроенной взаимосвязи между материалами учебных курсов и реальными практическими задачами, стоящими перед квалифицированным специалистом, использующим иностранный язык в повседневной профессиональной деятельности; трудности в разработке единой структуры и содержания метапредметных компетенций, формирование которых обеспечивается изучением иностранного языка; недостаточная информированность студентов о способах самостоятельного совершенствования языковой базы и пр. Перечисленные методологические пробелы приводят к ослаблению мотивации студентов к изучению иностранного языка, а также значительно снижают качество усвоения знаний.

Цель исследования: охарактеризовать основные преимущества и недостатки методики преподавания иностранного языка в современных вузах, а также наметить основные пути преодоления имеющихся трудностей и противоречий.

Обзор литературы

Методика преподавания иностранного языка является важнейшей отраслью педагогической науки, ее ключевая задача заключается в теоретическом обосновании системы формирования и совершенствования языковых компетенций.

Педагогические принципы преподавания иностранного языка всегда были тесно связаны с историческим и экономическим фоном, характерным для того или иного периода времени. Так, на протяжении веков вплоть до Нового времени наиболее сильное влияние на развитие европейской цивилизации оказывали греческий и латинский языки. Об этом свидетельствуют литературные памятники соответствующих эпох, а также многочисленные заимствования, зафиксированные словарями современных европейских языков. Именно поэтому методика преподавания древних языков легла в основу методики преподавания новых иностранных языков. В частности, для обучения латинскому языку использовались преимущественно переводные методы, которые впоследствии распространились на преподавание немецкого, французского и английского языков [2].

Таким образом, в отечественной педагогической практике закрепились грамматико-переводная методика преподавания иностранного языка, кото-

рую также принято называть традиционной. Такие методики преподавания языка, как правило, базируются на классических педагогических концепциях и предполагают постепенное усвоение лексики, морфологии, синтаксиса и пр. При этом алгоритмы и последовательность усвоения языкового материала могут различаться в зависимости от направленности образовательного учреждения, а также целей и задач, стоящих перед обучающимися [3].

Исследования подтверждают, что использование грамматико-переводного метода обеспечивает будущим специалистам достаточно качественное и прочное усвоение информации узкой тематики, что особенно важно при подготовке студентов технического профиля, предполагающей необходимость усвоения терминологии и специфических грамматико-синтаксических конструкций (пассивный залог, безличные предложения и т. д.). И. Г. Колл с соавт. подчеркивают, что даже при отличном усвоении разговорных навыков без обучения по традиционным методикам крайне сложно научить студентов понимать письменную речь в технической сфере [4]. Помимо всего прочего, традиционные методы формируют у студентов системный подход к изучению языка, позволяют обучить их работе со словарями, проводить параллели и устанавливать аналогии между родным и иностранным языком и / или несколькими иностранными языками. Среди ярких представителей грамматико-переводного метода следует выделить В. Гумбольдта, Д. Гамильтона, Ж. Жакото и др.

Разновидностью грамматико-переводного метода служит текстуально-переводной (или лексико-переводной) метод, получивший распространение в конце XVIII в. В контексте данного метода основной задачей являлось обучение студентов чтению и переводу неадаптированной иностранной литературы. Для получения желаемых результатов также требовались регулярная работа с лексикографическими источниками, дословный перевод текстов, выполнение грамматических упражнений.

Вместе с тем, несмотря на определенные преимущества, специалисты выделяют ряд недостатков традиционной методики. Среди них на первый план выступают трудности реализации спонтанной иноязычной речи. В соответствии с этим студентам требуется больше времени на поиск нужных для построения высказывания лексем и грамматических конструкций, что может стать причиной коммуникативных неудач в практической деятельности. В качестве еще одного недостатка традиционных методов можно выделить большие временные затраты, необходимые для освоения языка. На фоне высокой учебной нагрузки, характерной для большинства современных студентов (в особенности если в школе изучался другой иностранный язык), качественное развитие языковых компетенций в условиях традиционного подхода не всегда представляется возможным.

Стремительное развитие информационной среды, начавшееся приблизительно с 70-х гг. XX столетия, послужило стимулом для возникновения и распространения коммуникативных методик пре-

подавания иностранных языков. Первоочередной задачей данной группы методов является формирование у обучающихся коммуникативных компетенций (главным образом спонтанной речи и аудирования). Основоположники коммуникативного метода, в частности М. Байрам, С. Крашен, Д. Уилкинс и др., утверждали, что язык необходимо рассматривать не как совокупность грамматических правил, а прежде всего как инструмент межличностного взаимодействия. Кроме того, важно отметить, что коммуникативный метод содержит в себе выраженную психологическую составляющую, поскольку базируется на положении о единстве аффекта и интеллекта, предложенного Л. С. Выготским. В сочетании с личностно-ориентированным подходом это позволяет не только совершенствовать языковые компетенции студентов, но и поддерживать мотивирующую образовательную среду, создавать условия для проявления творческой активности, учитывать индивидуальные психологические особенности [5].

Обучение иностранному языку на основе коммуникативных методов предполагает обращение к аутентичным материалам – аудио- и видеозаписям, художественным текстам, новостным статьям и т. п., что способствует полному погружению в дискурсивное пространство изучаемого языка и развитию межкультурных компетенций. При этом ключевая цель подобных занятий состоит в обеспечении эффективного и полноценного обмена информацией между всеми участниками учебного процесса. Как правило, для достижения данной цели используются такие учебные задания, как диалоги на личные темы в малых группах, обмен мнениями, моделирование различных жизненных ситуаций и т. д. С точки зрения авторов коммуникативных методов, отсутствие необходимости обучения грамматике в качестве первостепенной цели отнюдь не препятствует достаточной ориентации студентов в системе правил изучаемого языка [6, с. 37], а также их способности применять языковые компетенции при решении учебных и профессиональных задач. В то же время коммуникативные методы имеют некоторые недостатки. Самым главным из них является медленное формирование правильности речи, поскольку на занятиях основное внимание уделяется не оформлению языкового высказывания, а его уместности в той или иной речевой ситуации. К тому же вопрос о том, стоит ли исправлять ошибки в речи студентов в условиях занятий по коммуникативной методике, до сих пор остается дискуссионным. Так, одни преподаватели полагают, что следует исправлять только грубые ошибки, другие считают нецелесообразным в принципе любое вмешательство в учебный процесс, а кто-то настаивает на том, что «оттачивать» необходимо исключительно разговорную речь. Преодолению этого разногласия способствует учет мнения самих студентов, которые все же желают, чтобы преподаватели указывали им на допускаемые ошибки, так как для успешной сдачи экзаменов (в том числе международных) одного лишь разговорного опыта с одноклассниками крайне недостаточно. Другим недостатком коммуникативных методов является бессистемная подача

грамматических правил, что препятствует усвоению логики иностранного языка и ограничивает его употребление.

Известны и другие методы преподавания иностранного языка в высшей школе. В последнее время в научной педагогической литературе все чаще можно встретить описание практики применения компетентностного подхода, который, по своей сути, может объединять преимущества традиционных и коммуникативных методов. Компетентностный подход предполагает развитие у студентов способности решать профессиональные задачи, содержание и уровень сложности которых определяются осваиваемой специализацией. На наш взгляд, преимуществом компетентностного метода является объединение традиционных методов изучения лексики и грамматики с полноценной дискурсивной практикой (поиском информации, общением, деловой перепиской, проектной деятельностью и т. д.).

Концепция компетентностного подхода предполагает формирование у студентов базовых и продвинутых компетенций. На базовом уровне происходит наращивание словарного запаса, состоящего преимущественно из общеупотребительной и несложной профессиональной лексики, ознакомление студентов с основными языковыми закономерностями, погружение в культурную среду и т. д. В свою очередь, на продвинутом уровне студенты начинают использовать иностранный язык непосредственно по профилю получаемой специальности. Данный уровень носит уже междисциплинарный характер, в соответствии с чем знания студента оцениваются не на теоретическом уровне, а в зависимости от результативности и продуктивности использования изучаемого языка в учебной и профессиональной деятельности [7; 8].

Таким образом, обзор научной литературы позволил установить, что изолированное применение отдельных методов в процессе преподавания иностранного языка в высшей школе может привести к возникновению серьезных пробелов в той или иной области: в области общения и других спонтанных дискурсивных практик при использовании исключительно традиционных методов обучения (грамматико-переводной и лексико-переводной методы), в области грамматики и систематизации языковых знаний при применении одних лишь коммуникативных методик. Это обуславливает необходимость интеграции перечисленных методов, которая, на наш взгляд, способна обеспечить всестороннее развитие языковых компетенций у студентов. Частичным решением указанной проблемы могло бы стать использование компетентностного метода, однако его эффективность сильно зависит от правильности расстановки акцентов при разработке обучающих программ, что, в свою очередь, требует проведения дополнительных исследований..

Материалы и методы

Нами было обследовано 100 студентов II курса государственных вузов г. Кемерово. В условиях вуза все студенты, принявшие участие в исследовании, в качестве основного иностранного языка из-

учали английский. При этом первую половину выборки (50 чел.) составили студенты, обучающиеся преимущественно по традиционным методам (технический профиль), а вторую половину (50 чел.) – студенты, обучающиеся по коммуникативным методикам (социально-экономические и организационно-управленческие специализации). Исследование включало в себя серию тестов, позволяющих выявить уровень владения иностранным языком, анкетирование, направленное на определение мотивационно-ценностной и эмоционально-волевой составляющих в изучении иностранного языка, а также полуструктурированные интервью, дающие возможность определить выраженность и характер трудностей, с которыми сталкиваются студенты в процессе изучения иностранного языка. Обработка результатов включала определение процентного соотношения количественных показателей, а также качественную интерпретацию полученных данных.

Результаты исследования

Для удобства интерпретации полученных результатов мы разделили общую выборку студентов на две подгруппы: студенты, обучающиеся по традиционным методикам, и студенты, обучающиеся по коммуникативным методикам.

Итак, в подгруппе студентов, обучающихся по традиционным методам, мы получили следующие результаты: у преобладающего большинства (74 %) отмечается неравномерный уровень развития языковых компетенций. Так, реализация спонтанной разговорной речи и аудирование соответствуют среднему пороговому уровню B1 (Intermediate). Как правило, эти студенты могут строить высказывания на основе заученных наизусть материалов (короткие тексты / топики / диалоги). В ситуации же спонтанной речевой активности студенты этой подгруппы часто обращаются к словарям и нуждаются в дополнительном времени для построения высказывания. Вместе с тем уровень развития таких языковых компетенций, как чтение и перевод специальной литературы, включая неадаптированные тексты, у данной подгруппы студентов соответствует пороговому продвинутому уровню B2 (Upper-Intermediate). Эти студенты в достаточной степени владеют профессиональной терминологией, бегло читают тексты, способны без грубых ошибок составлять служебные тексты на изучаемом языке.

Уровень общей мотивации к изучению иностранного языка у студентов, обучающихся по традиционным методам, можно охарактеризовать следующим образом: у 54 % студентов выражена мотивация к изучению профессионального иностранного языка. В их ответах часто встречались такие формулировки, как «учу язык, чтобы стать квалифицированным специалистом в своей области», «...для того, чтобы читать профессиональную литературу и быть в курсе последних новостей в отрасли», «...для того, чтобы обмениваться опытом с зарубежными коллегами» и т. п. В свою очередь, 46 % студентов данной подгруппы при изучении языка в большей степени руководствуются социальными мотивами, как правило, связанными со статусными привилегиями, которые дает хорошее знание ан-

глийского языка, в частности с намерением получить престижную должность, поехать на стажировку за рубеж и при наличии возможности построить там карьеру, производить впечатление на конкурентов и т. п. Однако в данной подгруппе нами обнаружен недостаточный уровень стремления студентов к самостоятельному изучению иностранного языка, что проявляется уже на этапе подготовки к семинарам и выполнения других домашних заданий. Так, 92 % студентов признались, что в ходе самостоятельной работы по изучению языка в университете руководствуются, главным образом, стремлением избежать неудач – получения «плохой» отметки, недоброжелательных высказываний со стороны однокурсников и т. д. В то же время 20 % студентов заявили, что дополнительно изучают английский или другой иностранный язык за пределами вуза, с интересом посещая данные занятия и выполняя необходимые требования.

В качестве основных трудностей, возникающих в процессе изучения английского языка в университете, студенты, занимающиеся по традиционным методам, отметили следующие: «недостаток разговорной практики» – 38 %; малопонятная и слишком быстрая подача языкового материала преподавателем – 24 %; отсутствие взаимосвязи между изучаемым материалом и современной цифровой средой – 16 %; объемные и скучные домашние задания – 10 %.

Обратимся к анализу результатов, полученных в подгруппе студентов, изучающих английский язык по коммуникативной методике. Результаты исследования позволили установить, что у 80 % студентов сформированность навыков спонтанной разговорной речи и аудирования также соответствует среднему пороговому уровню B1 (Intermediate). При этом студенты демонстрируют способность к спонтанной речи преимущественно на разговорные темы, периодически включая в нее профессиональные лексемы. Воспроизведение характерных для профессиональной речи грамматико-синтаксических конструкций со пассивным залогом и т. д. для данной подгруппы студентов оказывается затруднительным. В свою очередь, письменная речь большинства студентов коммуникативной подгруппы в среднем находится на уровне B1. Как правило, студенты испытывают выраженные затруднения при распознавании заученных терминологических формулировок в неадаптированном тексте, а также в подборе терминологических эквивалентов в процессе перевода. Вместе с тем по сравнению теми, кто обучается по традиционным методам, у студентов данной подгруппы лучше развита письменная речь под диктовку: несмотря на отсутствие установки на изучение грамматики, они допускают незначительное количество ошибок.

Характер общей мотивации к изучению английского языка у студентов, обучающихся по коммуникативным методам, в целом совпадает с мотивационными установками студентов, обучающихся при помощи традиционных методик. Однако в случае как профессиональной, так и социально-статусной мотивации к изучению языка в данной

подгруппе студентов прослеживается отчетливая ориентация на взаимодействие с информационно-цифровой средой: «изучаю язык, чтобы в считанные секунды находить нужную информацию на иноязычных сайтах», «смотреть видеоматериалы на языке их первоисточника», «следить за жизнью и карьерой иностранных блогеров» и т. д. Возможно, более активное использование цифровой среды в условиях обучения по коммуникативным методикам способствует формированию мотивационных установок на использование языка при взаимодействии с ней как в профессиональных, так и в личных целях. Кроме того, установлено, что у студентов коммуникативной подгруппы чаще отмечается положительная мотивация к выполнению домашних заданий. 86 % отметили, что в ходе самостоятельной работы с языковым материалом руководствуются стремлением «сохранить авторитет среди однокурсников», «поделиться собственными работами», «дать товарищам рекомендации по освоению сложных тем» и т. п. Из этого можно сделать вывод, что применение коммуникативных методов обеспечивает поддержание положительной мотивации к изучению иностранного языка, регулятивно-волевого компонента деятельности, в особенности самостоятельной, а также способствует закреплению здоровых паттернов межличностного взаимодействия в студенческих коллективах.

Следует отметить, что 16 % студентов данной подгруппы также изучают основной или дополнительный иностранный язык за пределами вуза. Этот выбор продиктован личным интересом к изучаемому предмету и желанием получить дополнительные знания. Среди основных трудностей изучения английского языка в университете они выделили: «отсутствие последовательности в подаче учебного материала» – 28 %, «невозможность задать преподавателю уточняющие вопросы вследствие нехватки времени или по другим причинам» – 18 %, «отсутствие или недостаток раздаточных материалов с объяснением тем на родном языке» – 14 %, «большое количество времени, затрачиваемого на решение организационных вопросов», – 12 %.

Обсуждение и заключения

Результаты проведенного исследования подтверждают, что традиционный (грамматико-переводной и лексико-переводной) и коммуникативный подходы в целом отвечают целям и задачам преподавания иностранного языка в высшей школе. Однако каждый из рассмотренных методов обладает некоторыми недостатками, которые могут снижать уровень языковых компетенций у студентов. Так, традиционный подход, предоставляя уверенную лексико-грамматическую базу, не обеспечивает спонтанных дискурсивных практик, а также снижает мотивацию современных студентов к самостоятельному изучению иностранного языка. В свою очередь, коммуникативный подход апеллирует к мотивации достижения и помогает студентам уверенно использовать изучаемый язык в цифровой среде и других практических форматах, однако не дает возможности в сжатые сроки сформировать

полноценную лексико-грамматическую базу, включая терминологию и фразеологические единства с характерными для конкретной профессиональной области синтаксическими конструкциями.

С нашей точки зрения, решением указанных проблем могла бы стать комбинация традиционного и коммуникативного подходов, которая в целом вписывается в концепцию компетентностного подхода. Реализация компетентностного обучения может включать в себя два уровня: базовый, обеспечивающий стандартизированный перечень языковых компетенций, необходимых для специалиста с высшим образованием, а также дополнительный (или продвинутый) уровень, содержание которого должно определяться спецификой получаемой профессии. Кроме того, в рамках такого подхода можно целенаправленно развивать у студентов все компетенции, способствующие эффективному практическому применению изучаемого языка: когнитивную, мотивационно-ценностную, регулятивную, творческую и т. д. Для достижения поставленных задач могут использоваться такие методы работы, как чтение адаптированной и неадаптированной литературы, просмотр видеоматериалов, создание презентаций на иностранном языке, ведение тематических блогов и страничек в социально-информационных сетях, устное общение и т. д. При этом совершенствование методов преподавания должно предполагать обратную связь со стороны студентов, позволяющую своевременно устранять методологические и дидактические неточности.

Список источников

1. Николаева М. В. Инновационные подходы к комплексному обучению иностранным языкам в системе высшего образования // Педагогический журнал. 2023. Т. 13, № 11А. С. 682–692.
2. Никшикова Л. Ю. Историко-педагогические основы преподавания иностранных языков в России XIX – начала XX века : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2007. 27 с.
3. Турнаева М. М. Традиционные технологии в обучении иностранному языку // Вестник науки и образования. 2021. Ч. 3, № 10 (113). С. 119–122.
4. Колл И. Г., Расходова И. А., Шипова Е. О. Сочетание традиционных и инновационных подходов к обучению английскому языку студентов технических направлений // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 3 (105). С. 55–57.
5. Звонова Е. Е. Некоторые философские основания целостности образовательного процесса в свете представлений о единстве интеллекта и аффекта // Социология образования. 2016. № 11. С. 32–39.
6. Водясова Л. П. Совершенствование текстовой компетенции студентов-филологов в процессе изучения текстообразующей функции грамматических единиц // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 2 (46). С. 36–41.
7. Бояркина Л. М., Давыдова Е. А., Пискунова С. И., Рогачева О. Д. Англоязычная художественная литература как средство формирования коммуникативной компетенции при обучении

английскому языку в средней общеобразовательной школе // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 1 (53). С. 16–19.

8. Кузнецова И. В. Реализация компетентностного подхода при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 3: Экономические, гуманитарные и общественные науки. 2024. № 3. С. 66–70.

References

1. Nikolaeva M. V. Innovative approaches to comprehensive teaching foreign languages in the higher education system. *Pedagogicheskiy zhurnal* = Pedagogical Journal. 2023; 13(11A):682-692. (In Russ.)

2. Nikshikova L. Yu. Historical and pedagogical foundations of teaching foreign languages in Russia of the 19th – early 20th centuries: abstract dis. ... Cand. Ped. Sci. Nizhny Novgorod, 2007. 27 p. (In Russ.)

3. Turnaeva M. M. Traditional technologies in teaching a foreign language. *Vestnik nauki i obrazovaniya* = Bulletin of Science and Education. 2021; 3(10-113):119-122. (In Russ.)

4. Call I. G., Raskhatova I. A., Shipova E. O. Combination of traditional and innovative approaches to teaching English to students of technical fields. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal* = International Research Journal. 2021; 3(105):55-57. (In Russ.)

5. Zvonova E. E. Some philosophical foundations of the integrity of the educational process in the light of the ideas about the unity of intelligence and affect. *Sotsiologiya obrazovaniya* = Sociology of Education. 2016; 11:32-39. (In Russ.)

6. Vodyasova L. P. Improving the textual competence of students-philologists in the process of studying the text-forming function of grammatical units. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 12(2-46):36-41. (in Russ.)

7. Boyarkina L. M., Davydova E. A., Piskunova S. I., Rogacheva O. D. English-language fiction as a means of forming communicative competence for teaching English in secondary school. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2023; 14(1-53):16-19. (In Russ.)

8. Kuznetsova I. V. Implementation of a competence-based approach when teaching a foreign language to students of a non-linguistic university. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta tekhnologii i dizajna* = Bulletin of St. Petersburg State University of Technology and Design. Series 3: Economic, Humanities and Social Sciences. 2024; 3:66-70. (In Russ.)

Информация об авторе:

Каримова К. С. – ст. преподаватель кафедры иностранных языков.

Information about the author:

Karimova K. S. – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages.

Статья поступила в редакцию 02.07.2025; одобрена после рецензирования 09.07.2025; принята к публикации 10.07.2025.

The article was submitted 02.07.2025, approved after reviewing 09.07.2025; accepted for publication 10.07.2025.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 372.878

doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_43

Результаты экспериментальной деятельности по формированию у младших школьников интереса к музыкальному искусству Мордовии

Лариса Павловна Карпушина

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия,
lkarpushina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3257-1102>

Аннотация. В рамках статьи обоснована актуальность изучения музыкальной культуры Мордовии младшими школьниками. Приводится обзор литературы, описана методология исследования, включающая личностно ориентированный, деятельностный, этнокультурный подходы. Представлены результаты диагностики уровня сформированности интереса к музыкальному искусству Мордовии у младших школьников на констатирующем и контрольном этапах, дана характеристика проведенного формирующего этапа педагогического эксперимента, включающего изучение мордовского, русского, татарского фольклора и музыки композиторов Мордовии. Результаты проведенного исследования продемонстрировали достаточный рост интереса к музыкальному искусству Мордовии у младших школьников в экспериментальной группе в сравнении с контрольной. Отмечается, что систематическое изучение музыкального искусства Мордовии на уроках музыки способствует формированию интереса, уважения у младших школьников к музыке региона, что, в свою очередь, обеспечивает воспитание у них патриотизма, культуры межэтнического общения.

Ключевые слова: музыкальное искусство Мордовии, урок музыки, младшие школьники, музыкальный фольклор, экспериментальное исследование

Для цитирования: Карпушина Л. П. Результаты экспериментальной деятельности по формированию у младших школьников интереса к музыкальному искусству Мордовии // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 43–47. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_43.

PEDAGOGY

Original article

Results of experimental activities on developing interest in musical art of Mordovia among primary school students

Larisa P. Karpushina

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, lkarpushina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3257-1102>

Abstract. The article substantiates the relevance of studying the musical culture of Mordovia by primary school students. A review of the literature is provided, the research methodology is described, including personality-oriented, activity-based and ethnocultural approaches. The author presents the results of diagnostics of the level of formation of interest in the musical art of Mordovia among primary school students at the ascertaining and control stages, gives the characteristics of the conducted formative stage of the pedagogical experiment, including the study of Mordovian, Russian, Tatar folklore and music by composers of Mordovia. The results of the study demonstrated a sufficient increase in interest in the musical art of Mordovia among primary school students in the experimental group compared to the control group. It is noted that the systematic study of the musical art of Mordovia in music lessons contributes to the formation of interest and respect in primary school students for the music of the region, which, in turn, ensures the development of patriotism, culture of interethnic communication in students.

Keywords: musical art of Mordovia, music lesson, primary school students, musical folklore, experimental research

For citation: Karpushina L. P. Results of experimental activities on developing interest in musical art of Mordovia among primary school students. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(4-64):43-47. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_43.

Введение

Актуальность изучения музыкального искусства Мордовии в начальной школе обусловлена потребностью общества в приобщении младших школьников к истории, культуре и традициям народов России. В современных условиях изучение музыкальной культуры родного края приобретает особое значение и рассматривается как один из важнейших каналов патриотического воспитания подрастающего поколения. Музыкальное искусство Мордовии, в основном представленное музыкальным фольклором мордовского, русского народов, частично татарского народа, а также творчеством композиторов региона, обладает уникальным этническим своеобразием [1]. Включение его в образовательный процесс способствует воспитанию у обучающихся патриотизма, чувства гордости за родной край, уважения к этносам, к поликультурному наследию России. Музыкальную культуру родного края также можно рассматривать как эффективное средство личностного и музыкального развития обучающихся, позволяющее заложить основы ценностного отношения к миру, эстетического восприятия, устойчивого интереса к музыкальному искусству. Однако, несмотря на высокую художественную ценность регионального музыкального материала, педагоги не всегда используют его в начальной школе, хотя в Республике Мордовия имеются разработанные программы по приобщению обучающихся к музыкальной культуре родного края. На уроках музыки, включающих этнокультурный компонент, не всегда применяются современные методы обучения. Большое значение имеет использование этнокультурного компонента в воспитательной деятельности педагога [2]. Поэтому актуальность нашего исследования определяется необходимостью определить уровень сформированности интереса к музыкальному искусству Мордовии у младших школьников на современном этапе, скорректировать программный материал, методы и приемы обучения на уроках музыки с учетом современных потребностей обучающихся.

Обзор литературы

Проблема формирования интереса у обучающихся широко изучалась психологами и педагогами. Многие ученые неоднократно отмечали значимость формирования интереса как мотивационного стимула к обучению (Б. Г. Ананьев, Ю. К. Бабанский, Л. И. Божович, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Г. И. Щукина и др.). В частности, Г. И. Щукина внесла значительный вклад в разработку теории познавательного интереса, который она определяет как отношение человека к предметам и явлениям окружающей действительности, выражающее его стремление к всестороннему глубокому изучению, познанию их существенных свойств [3]. Совокупность исследований показывает, что интерес рассматривается как избирательная направленность личности на процесс познания, сопровождаемая положительными эмоциями от самого процесса учения, которая выступает одним из ведущих мотивов учебной деятельности.

В контексте музыкального образования раз-

витие интереса к музыке изучали Э. Б. Абдуллин, Б. В. Асафьев, Д. Б. Кабалевский, Е. В. Николаева и др. Э. Б. Абдуллин и Е. В. Николаева подчеркивали, что обращение к эмоционально близкому детям музыкальному материалу, в том числе народному, повышает их мотивацию к занятию музыкой [4]. Непосредственно проблемой музыкального образования на основе народной музыки и музыки композиторов родного края занимались такие ученые, как А. Б. Афанасьева, Т. И. Бакланова, С. В. Былкова, Л. П. Карпушина, И. С. Кобозева, Л. В. Кузнецова, Л. Л. Куприянова, Ф. Ш. Салитова, З. М. Явгильдина и др. В диссертационном исследовании С. В. Былковой разработаны педагогические условия освоения младшими школьниками музыкальной культуры родного края (на примере Московского региона), где обоснована необходимость систематического включения регионального музыкального материала для развития у детей эмоционального отклика, осознания и интереса к местной культуре [5]. Исследователь показала, что восприятие музыки родного края у младших школьников включает три компонента – эмоциональность, осознанность и интерес, которые можно целенаправленно развивать педагогическими средствами [5].

В Республике Мордовия значимый вклад в теорию и практику приобщения младших школьников к музыкальному искусству Мордовии внесли Н. Б. Абудеева, О. С. Ерюшкина, Л. П. Карпушина, И. С. Кобозева, Т. И. Одинокова и др. Здесь создана комплексная система, включающая концепцию, программы, учебные пособия, фонохрестоматии, хрестоматию, которые предназначены для реализации в дошкольных образовательных учреждениях и в общеобразовательных организациях с 1-го по 8-й классы¹. Так, в концепции этномызыкального образования в Республике Мордовия (автор Л. П. Карпушина) определены цели, задачи, принципы, содержание, методы и формы изучения музыкального искусства в образовательных организациях региона, которые разработаны в рамках авторской трактовки **этнокультурного подхода**, представляющего собой совокупность принципов этнокультурности, природосообразности, культуротворчества, диалога культур, толерантности, реализующихся в образовательном процессе и обеспечивающих на основе освоения этнических культур становление школьника как гражданина своей страны, представителя этноса и мира, готового к успешной деятельности в этнокультурной и поликультурной среде [6].

Таким образом, исследуемая проблема опирается на прочный фундамент методолого-теоретических исследований, в которых обоснована важность и актуальность целенаправленного включения музыкального искусства Мордовии в обучение младших школьников, что стимулирует их познавательный интерес к музыкальной культуре родного края.

Материалы и методы

Методологической основой настоящего исследования выступает *деятельностный подход*, предполагающий активное вовлечение детей в раз-

¹ Карпушина Л. П. Этномызыкальное образование в Республике Мордовия. <https://lkarpushina.ru> (дата обращения: 03.09.2025).

нообразные виды музыкальной деятельности (слушание, исполнение, творческое музицирование), *лично-ориентированный подход*, учитывающий индивидуальные интересы обучающихся, *этнокультурный подход*, предполагающий интеграцию ценностей музыкальной культуры региона в учебный процесс с целью социализации и развития личности школьников. В ходе решения исследовательских задач использовались методы анализа научной литературы, систематизации и обобщения.

Результаты исследования

Исследование проводилось в рамках утвержденной в Мордовском государственном педагогическом университете М. Е. Евсевьева (МГПУ) программе экспериментального исследования по теме «Формирование интереса к музыкальному искусству Мордовии на уроках музыки». В *педагогическом эксперименте* участвовали две группы детей: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ). Исследованием были охвачены учащиеся третьих классов: 20 – в ЭГ и 22 – в КГ. На констатирующем этапе применялся метод анкетирования для диагностики исходного уровня сформированности интереса детей к музыкальному искусству Мордовии. Анкета, разработанная автором, содержала 10 вопросов, затрагивающих отношение обучающихся к народной музыке разных народов и желание глубже познакомиться с ней. Каждый вопрос предполагал выбор одного из трех вариантов ответа, которым соответствовали баллы: ответ «а» – 3 балла, «б» – 2 балла, «в» – 1 балл. Таким образом, максимальная сумма баллов за анкету – 30, минимальная – 10. Уровни сформированности интереса определялись по сумме баллов: 26–30 баллов – высокий уровень, 18–25 баллов – средний уровень, 10–17 баллов – низкий уровень сформированности интереса к музыкальному искусству Мордовии.

В ходе формирующего этапа эксперимента в экспериментальной группе в течение учебного года реализовывалась специально разработанная программа музыкальных занятий с этнокультурным компонентом. На уроках музыки в ЭГ систематически изучались темы, связанные с музыкальным фольклором республики (мокшанские и эрзянские, русские народные песни, танцы, инструментальные наигрыши, произведения татарской музыкальной культуры), а также с творчеством композиторов Мордовии. Использовались разнообразные методы активизации интереса: прослушивание аудиозаписей мордовских народных песен, разучивание детьми мордовских песен и хороводов, игры на народных инструментах (в доступной форме – детские шумовые и имитационные инструменты), инсценирование обрядов, музыкальные игры. Занятия сопровождались рассказами учителя о традициях и обычаях мордовского и русского народов, что усиливало познавательный интерес детей. Контрольная группа обучалась по стандартной программе, без включения в программу уроков музыки регионального музыкального материала.

На контрольном этапе эксперимента повторно применялась та же анкета для диагностики уровня сформированности интереса к музыкальному ис-

кусству Мордовии. Полученные данные по каждой группе сравнивались с исходными результатами, которые обрабатывались методами математической статистики (процентный анализ); статистическая значимость различий между группами оценивалась описательно, ввиду относительно небольшого объема выборки.

На констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностика исходного уровня сформированности интереса младших школьников к музыкальному искусству Мордовии, которая включала в себя вопросы, связанные с отношением обучающихся к народным песням, наигрышам, музыкальным инструментам. После проведения анкетирования были получены суммарные баллы каждого ученика, на основе которых определяли уровень интереса (высокий, средний, низкий) в обеих группах. Результаты начальной диагностики показали, что в целом у большинства младших школьников интерес к музыкальному искусству Мордовии развит недостаточно.

В контрольной группе на начальном этапе только 20 % обучающихся продемонстрировали высокий уровень интереса, 40 % – средний. Эти дети проявили выборочный интерес: им в целом нравится музыка Мордовии, но стремление к более глубокому знакомству с ней выражено слабо. Остальные 40 % школьников показали низкий уровень интереса. У них отсутствует желание узнавать что-то новое о музыкальном фольклоре и музыке композиторов Мордовии. Таким образом, в КГ преобладали дети со средним и низким уровнями интереса, что указывает на проблему недостаточной мотивации к изучению региональной музыкальной культуры.

В экспериментальной группе исходная картина интересов была схожей. Высокий уровень интереса выявлен примерно у 17 % обучающихся, искренне увлеченных народной музыкой (часть из них, вероятно, получала такие впечатления в семье или кружках). Средний уровень показали 43 % участников. Низкий уровень интереса был характерен для 40 % детей. Таким образом, диагностика на констатирующем этапе эксперимента подтвердила гипотезу о том, что значительная часть младших школьников еще не имеет сформированного интереса к музыкальному искусству Мордовии и требуется целенаправленная педагогическая работа для его формирования. При этом распределения уровней в ЭГ и КГ оказались сопоставимыми, что важно для валидности результатов эксперимента.

После констатирующего этапа в течение учебного года в экспериментальной группе проводились уроки музыки (примерно по три урока в четверть), на которых учитель знакомил младших школьников с музыкальным искусством Мордовии:

– *мордовским музыкальным фольклором*: обучающиеся слушали и исполняли мордовские народные песни (эрзянские и мокшанские колыбельные, хороводные, плясовые, потешки, прибаутки и др.), участвовали в разыгрывании музыкально-фольклорных игр, исполняли ритмические рисунки на традиционных мордовских музыкальных инструментах;

– *русским народным музыкальным фольклором* (обучающиеся знакомились с русскими народными песнями, которые они сравнивали с мордовскими песнями, что позволило увидеть общее и специфичное в музыке разных народов, а также с наигрышами);

– *музыкой народов, проживающих в Мордовии* (татарским, украинским музыкальным фольклором (колыбельные, плясовые, игровые, календарно-обрядовые песни), песнями других народов), что обеспечивало формирование у школьников интереса к музыкальному искусству региона;

– *музыкой композиторов Мордовии* (обучающиеся познакомились с произведениями известных композиторов Мордовии).

На уроках музыки большое внимание уделялось применению различных методов: наглядного (использование мультимедийного материала, посредством которого младших школьников познакомили с народными праздниками, танцами, музыкальными инструментами, фольклорными ансамблями, национальными костюмами и др.); словесного (беседы о впечатлениях от музыки), практического (рисование услышанной музыки, сочинение ритмического аккомпанемента к песне на народных музыкальных инструментах), игрового (угадывание названия народной песни по фрагменту мелодии), интерактивного (работа в группах, участие в играх «Мозговой штурм», «Вертушка», «Аквариум» и т. п.). Таким образом, формирование интереса к музыкальному искусству Мордовии у младших школьников на уроках музыки включало в себя использование интересного, разнообразного музыкального материала, применение многочисленных методов обучения.

В контрольной группе проводились уроки музыки в соответствии с типовой программой, региональный и этнокультурный компонент не реализовывался в полной мере, были лишь отдельные небольшие включения. По завершении учебного года была проведена повторная диагностика уровня сформированности интереса к музыкальному искусству Мордовии у обучающихся обеих групп с использованием той же анкеты. Полученные результаты свидетельствуют о позитивной динамике, особенно выраженной в экспериментальной группе. У детей КГ произошли небольшие изменения в распределении уровней сформированности интереса. Число школьников с высоким уровнем сформированности интереса увеличилось незначительно – 22 % обучающихся (ранее было 20 %). Эти дети после года обучения проявили устойчивый интерес и хорошие знания о музыкальном искусстве Мордовии (вероятно, часть из них приобщаются к музыкальному искусству Мордовии во внеурочной деятельности). Средний уровень сформированности интереса зафиксирован у 42 % обучающихся (ранее – 40 %). Низкий уровень сформированности интереса сохранился у 36 % (ранее – 40 %). Таким образом, в контрольной группе картина в целом близка к исходной.

В ЭГ динамика уровней сформированности интереса выражена гораздо сильнее, что указыва-

ет на эффективность проведенной работы. Количество обучающихся с высоким уровнем интереса существенно возросло: если в начале это было 17 %, то на контрольном этапе – 40 %. Эти школьники показали глубокую заинтересованность в изучении области музыкального искусства Мордовии. Обучающиеся из этой категории активно участвовали в обсуждениях на уроках, проявляли инициативу (рассказывали о песнях, которые слышали дома, приносили на уроки предметы народного творчества и т. д.). Средний уровень сформированности интереса по итогам эксперимента отмечен у 50 % обучающихся ЭГ (против 43 % на констатирующем этапе). У них улучшилось отношение к народной музыке: многие ребята стали с удовольствием петь мордовские, русские, татарские песни, демонстрировали желание их слушать. Наконец, количество обучающихся с низким уровнем сформированности интереса сократилось до 10 % (было 40 %). Лишь эти обучающиеся сохранили относительно пассивное отношение к музыкальному искусству Мордовии. Таким образом, у 90 % детей ЭГ к концу эксперимента интерес к музыкальному искусству Мордовии достиг высокого и среднего уровня, что является достаточно хорошим результатом.

Дополнительные наблюдения в ходе эксперимента подтверждают статистические данные. Обучающиеся ЭГ стали проявлять живой интерес к народной музыке, с удовольствием исполняли народные песни, активно участвовали в народных музыкальных играх, спрашивали учителя музыки о значении слов в мордовских народных песнях, некоторые начали посещать фольклорный кружок. Дети из КГ интереса музыкальному искусству Мордовии в большинстве случаев не демонстрировали. Это подтверждает то, что без целенаправленной работы интерес к музыкальному искусству родного края формируется слабо.

Обсуждение и заключения

Полученные результаты убедительно показывают, что систематическое знакомство младших школьников с музыкальным искусством Мордовии значительно повышает их интерес к нему. В экспериментальной группе, где обучение на уроках музыки было обогащено мордовским, русским, татарским музыкальным фольклором и музыкой композиторов республики, произошел заметный рост интереса к музыкальному искусству Мордовии. Младшие школьники не только узнали много нового о музыкальном искусстве родного края – на этой основе у них сформировалось более глубокое эмоциональное отношение к нему, возникло чувство патриотизма, гордости за родной край, его музыкальную культуру. Это соответствует положениям этнокультурного подхода, согласно которым освоение школьниками музыки своего народа и других народов региона, России, мира обеспечивает воспитание гражданской и этнической идентичности, этномызыкальной культуры личности, способствует становлению личности как гражданина, любящего свою малую и большую Родину, представителя этноса и члена мира.

Важно отметить, что без специально организованной работы уровень сформированности интереса младших школьников к музыкальному искусству Мордовии остается средним или низким, что было видно по контрольной группе. Современные дети растут под влиянием массовой культуры, и народные музыкальные традиции могут быть далеки от их непосредственных интересов. Однако как только эти традиции становятся частью увлекательного учебного процесса, интерес пробуждается. Наши данные согласуются с мнением исследователей о том, что знакомство обучающихся с музыкой разных этносов воспитывает интерес и уважение к их культуре. Музыка выступает мощным средством межкультурного общения, с ее помощью дети учатся ценить как свою культуру, так и культуру других этносов, что особенно актуально в поликультурной России.

Практическая значимость полученных результатов состоит в том, что они подтверждают эффективность включения этнокультурного компонента в программу музыкального образования начальной школы. Учителю музыки целесообразно использовать в работе народные песни, танцы, инструментальные наигрыши этносов, проживающих в регионе, рассказывать о композиторах родного края. В результате у обучающихся формируется интерес к музыкальному искусству Мордовии, что было одной из целей экспериментальной работы.

Список источников

1. Паршина Л. Г., Карпушина Л. П. Воспитательный потенциал песенного творчества отечественных композиторов // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 1 (61). С. 75–79. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_01_20.

2. Буянова И. Б., Горшенина С. Н., Неясова И. А., Серикова Л. А., Буянов Ю. В. Формирование готовности будущего педагога к осуществлению воспитательной деятельности в учреждениях различного типа // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 1 (53). С. 20–25. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_01_20.

3. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов обучающихся. Москва : Педагогика, 1988. 208 с.

4. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования : учебник для вузов. 3-е изд., испр. М. : Академия, 2004. 336 с.

5. Былкова С. В. Педагогические условия освоения младшими школьниками музыкальной культуры родного края : автореф. дис. ... канд. пед.

наук. М., 2004. 18 с.

6. Карпушина Л. П. Этнокультурный подход к музыкальному образованию обучающихся общеобразовательных учреждений : монография. Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т, 2011. 131 с.

References

1. Parshina L. G., Karpushina L. P. Educational potential of songs written by domestic composers. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education*. 2025; 16(1-61):75-79. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_01_20. (In Russ.)

2. Buyanova I. B., Gorshenina S. N., Neyasova I. A., Serikova L. A., Buyanov Yu. V. Formation of the readiness of the future teacher to carry out educational activities in institutions of various types. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education*. 2023; 14(1-53):20-25. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_01_20. (In Russ.)

3. Shchukina G. I. Pedagogical problems of formation of cognitive interests of students. Moscow, Pedagogy, 1988. 208 p. (In Russ.)

4. Abdullin E. B., Nikolaeva E. V. Theory of music education: textbook for universities. Moscow, Academia, 2004. 336 p. (In Russ.)

5. Bylkova S. V. Pedagogical conditions for mastering the musical culture of their native land by primary school students: abstract dis. ... Cand. Ped. Sci. Moscow, 2004. 18 p. (In Russ.)

6. Karpushina L. P. Ethnocultural approach to musical education of students of general educational institutions: monograph. Saransk, Mordovian State Pedagogical Institute, 2011. 131 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Карпушина Л. П. – профессор кафедры художественного и музыкального образования, д-р пед. наук, проф., Засл. работник высш. шк. РМ.

Information about the author:

Karpushina L. P. – Professor of the Department of Art and Music Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Honored Worker of Higher School of the RM.

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.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 373.2(045)

doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_48

Эффективные практики визуализации изучаемого дошкольниками материала

Наталья Владимировна Кондрашова^{1*}, Екатерина Александровна Тарасова²

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

¹nata-kondrshova@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-7801-0941>

²mardaun7@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0007-6679-0825>

Аннотация. Статья посвящена исследованию лучших практик использования визуализации в дошкольном образовании. Цель исследования – определение наиболее эффективных способов визуализации изучаемого дошкольниками материала с учетом современных запросов и достижений. На основе тщательного изучения педагогического опыта и обобщения современных достижений науки и образования в статье представлены эффективные и разнообразные практики визуализации пространства, социальных и жизненных историй, личных примеров и правил поведения, использования визуальных инструкций и визуальных опор в процессе организации педагогического процесса и пр. В их числе: интеллект-карты, гексы, мнемотаблицы, инфографика, айстоперы, сенсорные коробки, мешочки историй, решетки Кардано и пр. В заключение особое внимание уделено соблюдению комплекса принципов и условий при проведении работы с дошкольниками в данном направлении.

Ключевые слова: дошкольное образование, визуализация, визуальные материалы, визуальные опоры, эффективные практики

Благодарности: статья подготовлена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (БГПУ им. М. Акмуллы и МГПУ) по теме «Педагогическая ценность и эффективные практики визуализации для дошкольников изучаемого материала».

Для цитирования: Кондрашова Н. В., Тарасова Е. А. Эффективные практики визуализации изучаемого дошкольниками материала // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 48–53. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_48.

PEDAGOGY

Original article

Effective practices for visualizing material studied by preschoolers

Natalia V. Kondrashova^{1*}, Ekaterina A. Tarasova²

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

¹nata-kondrshova@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-7801-0941>

²mardaun7@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0007-6679-0825>

Abstract. The article is devoted to the study of the best practices of using visualization in preschool education. The purpose of the study is to determine the most effective ways of visualizing the material studied by preschoolers, taking into account modern requirements and achievements. Based on a thorough study of pedagogical experience and synthesis of modern scientific and educational achievements, the article presents effective and diverse practices for visualizing space, social and life stories, personal examples and rules of conduct, the use of visual instructions and visual supports in the organization of the educational process, etc. They include: mind maps, hexagons, mnemonic tables, infographics, eye-stoppers, sensory boxes, story bags, Cardano grilles, etc. In conclusion, special attention is paid to the observance of a set of principles and conditions when working with preschoolers in this area.

Keywords: preschool education, visualization, visual materials, visual aids, effective practices

Acknowledgements: the article was prepared within the framework of a grant for conducting research work in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Bashkir State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the top-

For citation: Kondrashova N. V., Tarasova E. A. Effective practices for visualizing material studied by preschoolers. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(4-64):48-53. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_48.

Введение

В условиях новых вызовов, значимых обновлений в дошкольном образовании, изменений требований и подходов к содержанию и характеру деятельности современных воспитателей усиливается потребность в поиске новых способов предоставления дошкольникам изучаемого материала. И хотя наглядность по-прежнему важна в работе с ними, визуализация предлагает новые инструменты к использованию образовательного пространства дошкольного детства и организации педагогического процесса, эффективные способы визуального представления абстрактных данных и сложного материала для облегчения их восприятия детьми и пр.

Обзор литературы

Безусловно, идеи визуализации информации всегда вызывали интерес и привлекали внимание педагогического сообщества. В работах педагогов представлены: значимость применения наглядности во время обучения; сущность технологии визуализации учебной информации; роль знаков и символов в процессе обучения и знаково-символической деятельности обучающихся; современные классификации и типологии способов визуализации информации по разным основаниям; опыт применения разных типов наглядно-образных единиц в педагогической деятельности; особенности использования инфографики как способа визуализации учебной информации и пр.

Однако в работах научного и педагогического сообщества затрагивались только некоторые аспекты о возможностях использования визуализации при организации работы с дошкольниками: опыт визуализации в учреждениях дошкольного образования (Н. А. Воронцовская [1], С. А. Полетаева [2] и пр.); роль визуализации в процессе обучения дошкольников (Л. И. Егорова [3], С. Н. Литвинова, Ю. В. Чельшева [4] и пр.); особенности и применения отдельных инструментов и методов визуализации в работе с детьми дошкольного возраста: интеллект-карты (И. А. Абакумова, М. В. Гриценко [5], Е. В. Цаук [6] и пр.), мультипликации (Т. И. Шукшина, Т. Ю. Грошева [7] и др.) способов визуальной поддержки (Ю. В. Селезнева [8]), инфографики (А. В. Сухачева [9] и пр.) и пр. Значимость владения воспитателями разнообразными средствами обеспечения межличностного взаимодействия с детьми и их родителями от момента налаживания контакта до завершения и подведения итогов отражена в публикации одного из авторов статьи [10].

При всей значимости перечисленных работ и несмотря на очевидную педагогическую ценность визуализации, нельзя не отметить, что в работе с дошкольниками наблюдается противоречие между необходимостью переосмысления процесса использования разнообразных широко или локально при-

меняемых педагогическим сообществом визуальных материалов и опор с учетом реалий времени и отсутствием соответствующих специальных исследований, содействующих обобщению и систематизации разрозненно представленных разнообразных практик визуализации изучаемого дошкольниками материала в условиях дошкольной образовательной организации) (ДОО).

Материалы и методы

В процессе научно-педагогического исследования для определения и систематизации лучших практик визуализации в области дошкольного образования с позиций средового, культурологического, системно-деятельностного и иных подходов были проанализированы современные достижения в этой области. Для реализации поставленной цели и решения соответствующих задач применялись такие методы, как контент-анализ основных понятий исследования, конкретизация, сравнение, обобщение и систематизация результатов исследования.

Результаты исследования

Исследование показало, что при использовании описываемого метода в работе с дошкольниками применяются визуальные инструкции, визуализация пространства, визуализация правил поведения, визуализация социальных и жизненных историй и личных примеров и пр. Так, визуальные инструкции – это наглядные средства, которые с помощью картинок, символов, фотографий или пиктограмм демонстрируют последовательность действий, правила поведения или другую важную информацию и помогают детям лучше понимать, что от них требуется, и тем самым успешно выполнять поставленные задачи. Как правило, в ДОО практикуются: 1) визуализация ежедневных операций и отдельных алгоритмов часто повторяющихся процессов жизнедеятельности с использованием знаково-символических средств, которые располагаются на самом видном месте, чтобы ребенок мог посмотреть, как правильно и быстро выполнить действие; 2) визуальное представление распорядка дня в детском саду или дома, чтобы дошкольник помнил о последовательности событий; 3) инструкции в виде мнемотаблиц и пиктограмм или плакатов для развития навыков самообслуживания и воспитания самостоятельности, наглядно демонстрирующие правильную технику мытья рук, последовательность надевания и снятия одежды и пр.; 4) инструкции с напоминанием маркировки мест хранения игрушек и материалов, раскладывания предметов, посуды и пр.; 5) применение картинок и иных визуальных опор при проведении непосредственно образовательной или самостоятельной деятельности, показывающих этапы и правильность выполнения определенного задания (например, как правильно нарисовать круг, слепить фигурку из пластилина и пр.), демонстрирующие последовательность дей-

ствий при проведении простого эксперимента и пр.

В ДОО визуализация пространства играет ключевую роль, поскольку она содействует повышению безопасности жизнедеятельности, улучшению логистики по территории организации и понимания направлений перемещения, а также помогает детям лучше ориентироваться в окружающем мире, понимать взаимосвязи между объектами, развивать пространственное мышление и воображение. Для этого в ДОО практикуются: 1) разделение территории на функциональные зоны, которое помогает детям хорошо ориентироваться в пространстве, даже если они еще не умеют читать, и при этом чувствовать себя комфортно (используются пиктограммы и указатели для обозначения туалета, раздевалки и пр.); 2) цветовая кодировка зон или размещение фотографии детей, занимающихся различными видами деятельности, помогающие понимать, что можно делать в каждом уголке, и стимулирующие к активности и исследованию; 3) упрощенные карты и схемы помещения, а также указатели направления движения с использованием знаково-символических средств, мнемотаблиц, пиктограмм и иного для обозначения маршрутов движения к кабинетам, траектории открывания дверей и пр.; 4) система «канбан», то есть доски задач и маркировка хранения материалов посредством пиктограмм и пр.; 5) внешняя навигация с помощью визуальных ориентиров и цветовые маркеры местонахождения детей; 6) традиционные стикеры, которые позволяют детям узнавать свой шкафчик для переодевания и кровать, место для своего полотенца; 7) сигнальные цвета, сигнальные разметки и знаки безопасности для облегчения навигации по территории ДОО (на полу могут быть цветовые кодировки и штрих-пунктир, который расценивается детьми как знак, что за линии заходить нельзя, поскольку находиться за данной чертой опасно и открывшаяся дверь может ударить); 8) айстопперы, которые выделяются на фоне остального окружения и непроизвольно привлекают детское внимание; 9) маркеры игрового пространства, то есть игровые предметы и конструкции, указывающие на место действия и обстановку, в которых разворачивается сюжет игры; 10) организация говорящих стен и использование дидактических настенных панелей, которые размещены на стенах помещений ДОО и позволяют создать эстетически привлекательную и стимулирующую среду, визуализировать изучаемое и повысить интерес к познанию (например, информационные, игровые, интерактивные и тематические панели и пр.); 11) доска достижений как инструмент визуального представления успехов и прогресса детей в различных областях развития в виде стенда, плаката, интерактивной доски или даже онлайн-платформы (например: «Дерево успеха» или «Доска почета», «Звездное небо», «Лесенка успеха», «Карта сокровищ» и пр.).

Заслуживает внимания описание эффективных практик использования визуализации правил поведения в помещении группы, в общественных местах, во время игр и в учреждениях культурно-массовой среды, то есть визуальное отображение

правил и норм поведения, которое позволяют детям самостоятельно осваивать нормы поведения в обществе. С этой целью можно визуально – посредством плакатов, карточек или наклеек отразить ряд основополагающих правил: «Не бегаем», «Соблюдаем тишину», «Сидим прямо», «Пережевываем пищу с закрытым ртом и не разговариваем во время еды», «Держимся за руки», «Ждем своей очереди», «Не трогаем экспонаты» и пр.

Особое значение имеет визуализация социальных и жизненных историй и личных примеров. Это позволяет отобразить ситуации, которые вызывают трудности у ребенка, и описать пути их решения. Поскольку социальная или жизненная история – это короткий и простой рассказ, который описывает конкретную ситуацию и помогает ребенку лучше понять, что происходит, почему это происходит и как он может реагировать, то визуализация делает такую историю более понятной и запоминающейся. А визуализированные личные примеры, основанные на опыте ребенка, делают социальную историю еще более понятной, так как помогают ему лучше увидеть, что предложенные стратегии работают в реальной жизни и что он способен справиться с трудностями. Для этого эффективно использовать следующее: 1) фотокейс с подборкой фотографий, объединенных общей воспитательной идеей или сюжетом, максимально приближенных к личному опыту детей, который помогает стимулировать познавательную активность дошкольников, обсуждать случившееся и предполагать несколько вариантов решений, обсуждать правила поведения и взаимоотношения, анализировать поступки и их последствия, создавать мотивацию поступать, как положительный герой, размещенный на фото, и пр.; 2) образовательные комиксы, которые представляют собой визуальные поучительные истории и эффективны для обогащения представлений дошкольников о нормах поведения, закрепления этических норм и правил безопасности или дорожного движения, знакомства с историческими событиями и личностями и пр.); 3) буктрейлер как ролик-минютич, составленный по мотивам определенной книги, поможет приоткрыть сюжет, привлечь внимание к истории и персонажам художественного произведения, а следовательно, к обстоятельствам, в которые попадает герой; 4) сказочные мешочки, или мешочки историй, как многофункциональное дидактическое пособие, визуализирующее историю, помогающее закрепить знания о героях любимых произведений и познакомить со сказками, жизненными историями, рассказать о семейных традициях и затронуть другие темы; 5) скетчноутинг представляет собой графическое выражение определенной мысли и помогает создавать визуальную карту, позволяющую лучше понять и запомнить информацию и ключевые моменты сюжета; 6) моделирование как процесс создания упрощенного представления объекта, явления или ситуации, которое отражает его основные характеристики и взаимосвязи, способствует визуализации абстрактных понятий и отражения последовательности событий, лучшей демонстрации социальных историй и лич-

ных примеров, помогает дошкольникам лучше понять этические нормы и ценности (например, моделирование правил дорожного движения) и пр.

Наиболее распространенным является использование визуальных материалов и опор в образовательном процессе при реализации основных образовательных областей. Так, для повышения мотивации во вводной части образовательного события, исследовательской или культурно-досуговой деятельности могут быть использованы: решетки Кардано, то есть трафарет, исполненный в виде квадратной таблицы, своеобразный маскировочный текст, скрывающий секретное сообщение, которое можно разгадать если наложить решетку на шифрованное послание и в прорезях решетки увидеть символы или фрагменты изображений; айстоппер – специальный элемент, который выделяется на фоне остального окружения и непроизвольно привлекает детское внимание; шифрование как процесс преобразования информации в нечитаемый формат, который может быть расшифрован только с помощью особого ключа (например, «Картинки-подсказки» и пр.) и пр.

Визуализация и визуальные опоры, или ориентиры, активно применяются при активном взаимодействии с дошкольниками с целью деления группы на команды, а также для выбора водящего, капитана команды или ведущего. Для этого практикуются: деление по какому-либо признаку (по цвету глаз, длине волос и т. д.); жеребьевка (для этого в корзине могут находиться листочки разного цвета, с изображением геометрических фигур, животных, деревьев и кустарников; разноцветные ленточки, разрезная открытка, стулья с приклеенными под сидениями рисунками, номерами или нити для образования подгрупп либо пар, метка и пр.).

Очень активно и разнообразно при реализации всех образовательных областей применяются мнемотаблицы, в которых информация представлена в виде легко запоминающихся и воспроизводимых символов, картинок, геометрических фигур. Они могут использоваться для пересказывания сюжета сказок и рассказов, заучивания стихотворений, составления загадок и описательных рассказов, осмысления содержания и запоминания пословиц и поговорок, обучения правилам дорожного движения, ознакомления с миром различных профессий, животных и растений, организации продуктивной деятельности, разучивания правильной последовательности выполнения упражнений или проведения эстафет, обогащения опыта работы дошкольников в команде во время коллективного создания мнемотаблиц и пр.

Для обобщения знаний и полученной информации эффективно использовать: 1) интеллект-карты, которые содействуют систематизации и запоминанию изучаемого, помогают выделять главное, поскольку от центрального объекта с темой отходят ветви первого порядка, а затем ветви второго, третьего порядка, позволяющие визуализировать разные подтемы и аспекты изучаемого или позволяют сгруппировать материал по определенным признакам; 2) мадбординг как процесс создания и исполь-

зования трех видов досок (доски мотивации, доски атмосферы и доски достижений) помогает создать не просто поверхность для рисования или коллажирования, но и динамичное пространство для коллективного творчества, обмена идеями и визуализации мыслей и выводов, позволяя актуализировать и систематизировать имеющиеся знания и впечатления по выбранной теме, содействуя лучшему анализу или осмыслению информации, закреплению полученных знаний и выражению своего личного отношения к изучаемому и пр.; 3) таймлайн как визуальная лента времени для систематизации материала и установления временной последовательности изучаемых событий (например, чтобы запомнить этапы посадки растения, распорядок дня, жизненный цикл животного и др.); 4) использование гексов, каждый из которых – это отдельная смысловая единица в виде текста или изображения, поэтому при соединении таких шестиугольных карточек между собой на основе имеющихся взаимосвязей или общих признаков дошкольники могут переосмыслить и установить логические связи и пр.

Для визуализации изучаемого с дошкольниками нового материала эффективны: 1) скрайбинг (рисованный, аппликационный или магнитный), поскольку это эффективное средство для визуальной коммуникации и инновационная техника презентации, когда текст, видео или речь сопровождаются визуальными элементами; 2) скетчноутинг, то есть визуальные заметки и визуальные метафоры, созданные в процессе слушания или чтения, позволяющие осуществить структурирование информации, выделение ключевых моментов и установление связей между ними; 3) инфографика (статичная и интерактивная и пр.), позволяющая привлечь и удержать внимание дошкольников, упростить сложные для них понятия и обеспечивающая необходимую наглядность и структурированность информации, что облегчает ее понимание и запоминание и пр.

Для закрепления изучаемого материала эффективны: 1) рабочие тетради как пособие, содержащее много заданий с визуальным материалом и опорами, направленных на закрепление и развитие определенных навыков; 2) лэпбук как интерактивная тематическая папка, где для визуального представления материала используются вращающиеся и высовывающиеся элементы, кармашки, окошки и конверты; она приучает детей к разным источникам получения информации, активизирует детский интерес к познавательной деятельности, помогает детям лучше понять и запомнить информацию и пр.; 3) волшебный мешочек историй, наполненный разнообразными предметами (маленькими игрушками, фигурками животных, кусочками ткани, пуговицами, ракушками, камушками и многим другим), стимулирующий детей к познавательной, речевой и творческой деятельности, поиску новых решений и пр.; 4) кроссенс, позволяющий представить изучаемый материал в наглядной и интересной форме, облегчить его понимание и запоминание, формировать умения работать с данными и анализировать визуальную информацию, выделять главное, устанавливать связи, а также делать выводы посред-

ством занимательных творческих игровых заданий; 5) сенсорные коробочки, то есть контейнеры, наполненные различными материалами и предметами, которые позволяют дошкольникам активно исследовать мир через прикосновения, зрение, слух, обоняние, даже вкус (под присмотром взрослых и с использованием безопасных материалов) и пр.

Для проведения путешествий применяются маршрутный лист как визуально привлекательный и понятный документ, содержащий последовательность заданий, игр, упражнений и других видов деятельности, объединенных общей темой или целью, а также карты заданий, то есть визуально привлекательные карточки, содержащие конкретные задания, направленные на развитие определенных навыков и умений у дошкольников, позволяющие детям самостоятельно выбирать задания и выполнять их в своем темпе, развивая навыки самоорганизации.

Визуальные материалы и опоры применяются и при подведении итогов, и в процессе рефлексии. Для этого используются «Дерево успеха», «Лесенка успеха», «Маятник настроения», «Поезд», «Радуга настроения», «Светофор», «Смайлики», «Снеговик», «Солнышко и тучки», «Цветик-семицветик» и многие др.

Визуальная коммуникация и визуальная поддержка используются в работе с дошкольниками для улучшения восприятия, запоминания, осмысления информации и пр. При этом под визуальной коммуникацией, которая позволяет донести информацию быстро, эффективно и доступно, следует понимать процесс передачи сведений с помощью визуальных элементов, таких как изображения, символы, цвета и т. д. Под визуальной поддержкой понимается использование визуальных средств для облегчения понимания, запоминания и выполнения задач. Она помогает дошкольникам сфокусироваться, организовать свои мысли и действия, а также снижает тревожность, неопределенность и пр. Для организации данной работы могут практиковаться визуальные подсказки для мытья рук и прочего, показывающие последовательность действий; карточки с изображением еды для выбора блюда на обед; использование жестов и мимики для усиления понимания речи; календарь ожидаемых событий как визуальное представление важных и интересных событий, которые произойдут в жизни ребенка в ближайшем будущем (в него целесообразно включать дни рождения, государственные праздники, культурные мероприятия и интересные события и пр.); экран настроения, который в простой и доступной форме помогает выражать свое эмоциональное состояние (он может быть представлен в виде доски с карточками с изображениями различных эмоций, магнитной доски с фигурками, простой таблицы с фото, именами и смайликами и пр.). Все более популярными становятся специальные экраны выбора, то есть визуальные пособия, представляющее собой набор картинок, символов или слов, обозначающих различные варианты действий, занятий или предметов. Он может быть выполнен в виде цветка, доски или колеса выбора, разделенных на сектора с

картинками и пр. Очень ценны визуальные ориентиры и дидактические материалы для примирения дошкольников (например, уголок примирения, подушечка-мирилочка, коврики и скамейки примирения, коробка с «волшебными» предметами, которые помогают детям успокоиться и выразить свои чувства (мягкие игрушки, камешки, ракушки)), карточки с эмоциями и другие предметы для выражения чувств (доска для рисования и пр.), а также визуальные приемы привлечения и удержания внимания (например, коробка с сюрпризом; визуальные подсказки; знак «Внимание!»; использование цвета; сенсорные перерывы с такими визуальными раздражителями, как сенсорные бутылки; экстра-раздражители; яркий элемент и многое другое).

Обсуждение и заключения

Визуализация в контексте современных вызовов и программно-методических документов имеет большое значение, поскольку в дошкольном образовании особое внимание уделяется созданию благоприятных условий для всестороннего развития детей дошкольного возраста. В этой связи визуализация соответствует принципам наглядности и доступности, учитывая тот факт, что в федеральной образовательной программе подчеркивается важность использования наглядных и возрастосообразных методов обучения; визуальные материалы стимулируют интерес детей к окружающему миру и побуждают их к активному исследованию, тем самым способствуя развитию или стимулированию познавательной активности, поскольку ФГОС и ФОП ставят задачу развития познавательной активности, любознательности и стремления к самостоятельному познанию. Кроме того, визуализация поддерживает индивидуализацию образовательного процесса, позволяя адаптировать материалы к индивидуальным потребностям и возможностям каждого ребенка, что является важным приоритетом современного дошкольного образования; органично интегрируется в различные образовательные области, такие как познавательное, речевое, социально-коммуникативное, художественно-эстетическое и физическое развитие и пр.

Список источников

1. Воронцовская Н. А. Технология визуализации в образовательном процессе учреждения дошкольного образования // Вестник ВОИРО. 2023. № 3 (8). С. 5–8.
2. Полетаева С. А. Использование технологий визуализации в дошкольном учреждении // Молодой ученый. 2024. № 8. С. 54–56.
3. Егорова Л. И. Использование технологий визуализации как средства познавательного развития дошкольников в процессе реализации образовательной области «Ребенок и природа» // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы. 2023. № 3. С. 77–79.
4. Литвинова С. Н., Чельшева Ю. В. Цифровые инструменты в работе с детьми дошкольного возраста : учебник для вузов. М. : Юрайт, 2025. 188 с.
5. Абакумова И. А., Гриценко М. В. Актуальные аспекты применения инновационной технологии интеллектуальных карт в образовательном процессе ДОУ // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. № 2 (35).

С. 82–85.

6. Царук Е. В. Использование интеллект-карт в познавательной-исследовательской деятельности с детьми старшего дошкольного возраста // *Детский сад от А до Я*. 2022. № 4 (118). С. 46–51.

7. Шукшина Т. И., Грошева Т. Ю. Педагогические условия формирования познавательной самостоятельности дошкольников // *Гуманитарные науки и образование*. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 100–105.

8. Селезнева Ю. В. Использование способов визуальной поддержки в работе с дошкольниками: методическое пособие. Новороссийск : НГУ, 2023. 78 с.

9. Сухачева А. В. Применение инфографики в развитии познавательного интереса у старших дошкольников // *Дошкольная педагогика*. 2022. № 7. С. 66–68.

10. Кондрашова Н. В. Ценностно-целевые ориентиры подготовки педагогов дошкольного и начального образования к взаимодействию с детьми младшего возраста и их родителями // *Гуманитарные науки и образование*. 2020. № 4. С. 38–44.

Referenses

1. Voronetskaya N. A. Visualization technology in the educational process of a preschool institution. *Vestnik VOIRO* = Bulletin of Vitebsk Regional Institute for Education Development. 2023; 3(8):5-8. (In Russ.)

2. Poletayeva S. A. The use of visualization technologies in a preschool institution. *Molodoy uchenyy* = Young Scientist. 2024; 8:54-56. (In Russ.)

3. Egorova L. I. The use of visualization technologies as a means of cognitive development of preschoolers in the process of implementing the educational field "Child and Nature". *Doshkol'noe obrazovanie: opyt, problemy, perspektivy* = Preschool Education: Experience, Problems, Prospects. 2023; 3:77-79. (In Russ.)

4. Litvinova S. N., Chelysheva Yu. V. Digital tools in working with preschool children: textbook for universities. Moscow, Urait Publishing House, 2025. 188 p. (In Russ.)

5. Abakumova I. A., Gritsenko M. V. Actual aspects of applying innovative mind map technology in the educational process of preschool institutions. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal* = Baltic Humanitarian Journal. 2021; 2(35):82-85. (In Russ.)

6. Tsaruk E. V. Using mind maps in cognitive and research activities with older preschool children. *Detskiy sad ot A do Ya* = Kindergarten from A to Z. 2022; 4(118):46-51. (In Russ.)

7. Shukshina T. I., Grosheva T. Yu. Pedagogical conditions for the formation of cognitive indepen-

dence in preschool children. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):100-105. (In Russ.)

8. Selezneva Yu. V. Using visual support methods in working with preschoolers: guidance manual. Novorossiysk, NSU, 2023. 78 p. (In Russ.)

9. Sukhacheva A. V. Application of infographics in the development of cognitive interest in senior preschoolers. *Doshkol'naya pedagogika* = Preschool Pedagogy. 2022; 7:66-68. (In Russ.)

10. Kondrashova N. V. Value-target guidelines for preparing preschool and primary education teachers to work with young children and their parents. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2020; 4:38-44. (In Russ.)

Информация об авторах:

Кондрашова Н. В. – доцент кафедры дошкольного и начального образования.

Тарасова Е. А. – магистрант 3-го года обучения факультета педагогического и художественного образования.

Information about the authors:

Kondrashova N. V. – Associate Professor of the Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education

Tarasova E. A. – 3rd-year Master's student at the Faculty of Pedagogical and Art Education.

Вклад авторов:

Кондрашова Н. В. – научное руководство, подготовка текста, аннотации и списка используемых источников

Тарасова Е. А. – сбор данных об эффективных практиках, доработка аннотации и списка литературы.

Contribution of the authors:

Kondrashova N. V. – scientific guidance, preparation of the text, the abstract and the list of references.

Tarasova E. A. – collection of data on effective practices, revision of the abstract and the list of references.

Статья поступила в редакцию 22.07.2025; одобрена после рецензирования 04.08.2025; принята к публикации 05.08.2025.

The article was submitted 22.07.2025; approved after reviewing 04.08.2025; accepted for publication 05.08.2025.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 371.14

doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_54

Подготовка педагогов к формированию у школьников ценностного отношения к российской культуре

Максим Александрович Костенко

Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева, Москва, Россия, info@instrao.ru,
<https://orcid.org/0009-0001-9682-9387>

Аннотация. Статья посвящена одному из аспектов исследования научной проблемы формирования у педагогов аксиологической компетентности средствами дополнительного профессионального образования – их подготовке к формированию у школьников ценностного отношения к российской культуре. Представлены результаты анализа современных диссертационных исследований за последние 15 лет и научных статей за 2023–2025 гг., посвященных различным аспектам формирования у обучающихся ценностного отношения к тем или иным явлениям окружающего мира; выявлены тенденции в развитии проблемного поля исследований и представлений о существенных характеристиках ценностного отношения и условиях его формирования у обучающихся. Показано, что доминирует внимание исследователей к аспектам формирования ценностного отношения к семье, здоровому образу жизни; уделяется внимание ценностному отношению студентов к будущим профессиям; имеется ряд исследований, посвященных формированию ценностного отношения к природе, героическому прошлому страны, культуре родного края и ряду других аспектов в патриотическом ракурсе. Только два исследования касаются вопросов подготовки будущих педагогов к формированию у обучающихся ценностного отношения к явлениям окружающего мира. На основе проведенного анализа и с учетом собственных эмпирических исследований (в 2025 г. проведено 5 опросов педагогов из 22 регионов – более 5 тыс. участников и др.) автором сделаны выводы о необходимости комплексного рассмотрения феномена ценностного отношения обучающихся к российской культуре во всем спектре взаимосвязанных между собой традиционных российских ценностей и соответствующей подготовки педагогов к его формированию у школьников. Новизна исследования состоит в обосновании подходов к проектированию содержания дополнительного образования педагогов в части подготовки к формированию у школьников ценностного отношения к российской культуре. Практическая значимость исследования состоит в применении результатов для проектирования содержания дополнительных профессиональных программ, обеспечивающих формирование у педагогов готовности к приобщению школьников к традиционным российским ценностям.

Ключевые слова: ценностное отношение, российская культура, традиционные российские ценности, дополнительное профессиональное образование, аксиологическая компетентность, повышение квалификации, подготовка педагогов, общее образование

Для цитирования: Костенко М. А. Подготовка педагогов к формированию у школьников ценностного отношения к российской культуре // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 54–59. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_54.

PEDAGOGY

Original article

Preparing teachers for developing schoolchildren's value-based attitude toward Russian culture

Maksim A. Kostenko

V. S. Lednev Institute of Teaching Content and Methods, Moscow, Russia, info@instrao.ru, <https://orcid.org/0009-0001-9682-9387>

Abstract. This article examines one aspect of the scientific study of developing teachers' axiological competence through continuing professional education – preparing them to develop schoolchildren's value-based attitudes toward Russian culture. This article presents the results of an analysis of contemporary dissertation research from the past 15 years and research articles from 2023–2025, devoted to various aspects of developing students' value-based attitude toward various phenomena in the surrounding world. Trends in the development of this research field and understanding of the essential characteristics of a value-based attitude and the conditions

for its development in students are identified. It is shown that the dominant focus of researchers is on aspects of developing a value-based attitude towards family and a healthy lifestyle. Attention is also paid to students' value-based attitude towards future professions. There are a number of studies devoted to the formation of a value-based attitude towards nature, the heroic past of the country, the culture of the native land, and a number of other aspects from a patriotic perspective. Only two studies concern the issues of preparing future teachers to develop students' value-based attitude towards the phenomena of the surrounding world. Based on the conducted analysis and taking into account the author's own empirical research (in 2025, 5 surveys of teachers from 22 regions were conducted – more than 5 thousand participants, etc.), the conclusions are drawn about the need for a comprehensive consideration of the phenomenon of students' value-based attitude towards Russian culture across the entire spectrum of interconnected traditional Russian values and the corresponding training of teachers to develop it in schoolchildren. The novelty of the study lies in the substantiation of approaches to the design of the content of additional education for teachers in terms of their preparation for the formation of a value-based attitude towards Russian culture in schoolchildren in order to create conditions for introducing students to traditional Russian values. The practical significance of the study lies in the application of the results for designing additional professional programs in the field of pedagogical axiology, ensuring that teachers are prepared to introduce schoolchildren to traditional Russian values..

Keywords: value attitude, Russian culture, traditional Russian values, additional professional education, axiological competence, advanced training, teacher training, general education

For citation: Kostenko M. A. Preparing teachers for developing schoolchildren's value-based attitude toward Russian culture. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(4-64):54-59. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_54.

Введение

Ценностная парадигма развития современной системы образования в России, которая формировалась на протяжении последних десятилетий и наиболее отчетливо оформилась в последние три года, актуализирует весь комплекс проблем педагогической аксиологии, включая аксиологическую составляющую педагогического образования. Одним из ключевых понятий педагогической аксиологии является категория «ценностное отношение» к объектам или явлениям окружающего мира, на формирование которого ориентирован образовательный процесс. Обозначенные в актуальных документах об образовании ценностные приоритеты обуславливают необходимость осмысления процесса формирования у школьников ценностного отношения к российской культуре, которое, собственно, и является одним из основных результатов приобщения обучающихся к традиционным российским ценностям. Очевидна необходимость разработки подходов и содержания педагогического образования, обеспечивающих формирование у педагогов соответствующих аксиологических компетенций. В этих целях осуществлен анализ современных исследований, посвященных различным аспектам проблемы формирования у обучающихся ценностного отношения, на основе которого с учетом результатов эмпирических исследований предпринята попытка сформулировать подходы к проектированию содержания дополнительных профессиональных программ в области педагогической аксиологии, обеспечивающих формирование у педагогов готовности к приобщению школьников к традиционным российским ценностям..

Обзор литературы

Анализ диссертационных исследований за последние 15 лет (2010–2025 гг.) показал, что формирование ценностного отношения у разных категорий обучающихся изучалось исследователями применительно к определенным явлениям или объектам окружающего мира, комплексного и систем-

ного осмысления феномена не предпринималось. В формулировках тем категория «ценностное отношение» присутствует более чем в 60 исследованиях по педагогическим наукам. Наибольшее внимание уделено вопросам формирования ценностного отношения к здоровью, здоровому образу жизни – 12 работ (А. В. Беляков, Н. В. Васильева, И. Н. Воробьева, Р. В. Джабиев, С. А. Лукина, Н. Г. Попова, С. В. Савинова, О. В. Сироткина, Н. С. Швыдкая, Д. В. Цыбикова, К. Н. Фадькин). Значительное внимание уделено исследователями формированию ценностного отношения будущих специалистов и школьников к профессиональной деятельности, профессии – 9 работ (В. Ф. Белов, И. А. Гизатова, О. Н. Драгунова, М. В. Коноплянникова, Д. И. Орлов, С. И. Рабазанов, А. Р. Салимова, С. В. Соколова и др.). К числу лидеров по включенности в предмет исследования относится семья, различные аспекты материнства, родительства – 6 работ (З. Н. Алибекова, Е. В. Евдокимова, Т. М. Иванова, О. С. Пермская, М. П. Прошкина, А. А. Чигина). Можно отметить системно проявляющийся интерес исследователей к проблеме формирования у обучающихся ценностного отношения к природе – 5 работ (Е. Н. Беляева, С. С. Рябова, М. С. Сабрекова, М. М. Тайчинов, О. А. Федорова); военной службе, противодействию экстремизму и т. п. – 4 работы (С-М. Х. Боцаглов, Н. В. Максимов, И. И. Наволокин, А. В. Шилоносков и др.); русскому языку – 4 работы (С. Э. Надха, О. В. Зверева, И. А. Павлинова, Е. К. Аль-Янаи). В течение рассматриваемого периода выполнено по 3 работы, посвященные искусству (С. С. Важенина, Е. Б. Журова, Р. И. Салахова) и культуре, истории родного края (Г. З. Базарова, С. И. Федорова, С. А. Якоб). В ряде работ рассматривается ценностное отношение к культуре разных стран, иноязычной культуре и т. д. Два исследования касаются вопросов подготовки будущих педагогов к формированию у обучающихся ценностного отношения к явлениям окружающего мира (О. В. Гребенникова – к труду, Д. Ш. Муста-

фаева – к семье).

Анализ научных статей за последние три года показал, что в целом сохраняются указанные выше акценты в выборе объектов формируемого у обучающихся ценностного отношения. При этом можно отметить две наметившиеся новые тенденции: 1) расширение спектра ценностей, которым уделяют внимание исследователи, например формирование ценностного отношения к труду (А. В. Кирьякова, А. В. Сарже, С. Ф. Эхов, 2025 г. [1]), образованию (О. В. Смирнова, Н. И. Константинова, С. В. Гани, 2025 г. [2]) и др.; 2) рост числа научных статей, посвященных формированию у обучающихся ценностного отношения к российской культуре и истории в целом – на материале родного края (С. В. Лукина, Л. А. Рвачева, М. Р. Рвачева, Е. А. Щербак, 2025 г. [3]), включая ресурсы внеурочной деятельности (Л. А. Сундеева, Д. Р. Тагирова [4], Т. В. Соловьева, Н. С. Новожилова, 2025 г. [5]), возможности цифровой среды (М. Г. Мурашкина, 2025 г. [6]); на материале военной истории нашей страны (М. А. Бертош, 2025 г. [7]), включая возможности уроков – экскурсий к памятникам Великой Отечественной войны (Е. Ю. Фисенко, А. З. Ишмухаметова, 2025 г. [8]); на материале культурных традиций в контексте патриотического воспитания (Т. Н. Логачева, 2025 г. [9]), актуализация эмоциональной составляющей в формировании у обучающихся ценностного отношения к Родине (Н. С. Палагина, Е. Н. Малова, 2025 г. [10]) и др. Обращают на себя внимание научные статьи, посвященные осмыслению самой категории «ценностное отношение» (А. А. Мелашич, 2025 г. [11]), в том числе включению данной категории в профессиональные компетенции, педагогическое образование и практику (А. Д. Дейкина, 2025 г. [12]).

Материалы и методы

Для анализа состояния разработанности проблемы и тенденций развития проблемного поля были выбраны исследования, в которых феномен ценностного отношения входит в предмет исследования в определенном автором контексте. Рассмотрено 60 диссертационных исследований за 2010–2025 гг. и более 500 научных статей за 2023–2025 гг., содержание которых характеризует развитие проблемного поля исследований в условиях актуализации ценностной парадигмы развития российской системы образования. Учитывались результаты проведенных в 2025 г. масштабных эмпирических исследований – опросов педагогических работников школ (более 5 тыс. участников из 22 регионов России), опыт реализации научных проектов ФГБНУ «ИСМО им. В. С. Леднева» под руководством автора статьи и обсуждений проблемы укрепления ценностных основ российской школы с педагогическими работниками общеобразовательных организаций в рамках курсов повышения квалификации и научно-практических мероприятий.

Результаты исследования

Обращаясь к анализу сущности понятия «ценностное отношение», отметим его междисциплинарный характер: к проблеме формирования ценностного отношения обращаются философы, социологи,

психологи, педагоги. В контексте актуальных задач приобщения школьников к традиционным российским ценностям особый интерес представляют работы, посвященные формированию у обучающихся ценностного отношения к малой родине, российской культуре, истории, этнокультурным традициям, русскому языку, идеалам патриотизма, а также работы, в которых изучаются аспекты проблемы подготовки педагогов к формированию у школьников ценностного отношения к окружающему миру, российской культуре. В исследовании Г. З. Базаровой ценностное отношение детей младшего школьного возраста к этнической культуре туркмен рассматривается как совокупность структурных компонентов личности (мотивационно-ценностного, когнитивного и конативного), обеспечивающих освоение детьми этнической культуры, проявление ими интереса, эмоциональной отзывчивости и уважения к этнокультурным традициям, наличие у них потребности в освоении родного языка, знаний об истории и культуре родного края, в совместной деятельности и общении, творческой самореализации в этно- и поликультурной среде [13]. В исследовании С. И. Федоровой ценностное отношение студентов к российской истории, ее героическим страницам также характеризуется как структурное личностное образование, интегрирующее в себе и познавательные потребности обучающихся, и личностную позицию, и восприятие, понимание значимости исторического наследия, его сохранения [14]. Создание условий для осознания и восприятия обучающимися исторического прошлого как ценности, которое выступает, по С. И. Федоровой, содержанием процесса формирования ценностного отношения к героической истории России, подчеркивает единство когнитивной и эмоциональной составляющей. В исследовании С. А. Якоб сделан важный, на наш взгляд, акцент на такой сущностной характеристике феномена «ценностное отношение», как отражение ценностей в субъективной картине мира ребенка, с чем автор связывает ценностные ориентиры растущего человека и характер его взаимодействия с окружающим миром [15].

В научных статьях, посвященных формированию у обучающихся ценностного отношения к малой родине, актуализирован, как правило, потенциал краеведческой деятельности детей разного возраста – дошкольников (С. В. Лукина, Л. А. Рвачева, М. Р. Рвачева, Е. А. Щербак, 2025 г. [3]), младших школьников (Т. В. Соловьева, Н. С. Новожилова, 2025 г. [5]), подростков (Л. А. Сундеева, Д. Р. Тагирова [4]). Разрабатывая курсы внеурочной деятельности, туристско-краеведческие маршруты, приобщая детей к народному творчеству, включая темы о Родине в «Разговоры о важном», исследователи рассматривают в качестве целевых ориентиров формирование знаний о родном крае, укрепление эмоциональной привязанности к малой родине, мотивацию обучающихся к социально значимой деятельности. В ценностном отношении к родному краю присутствуют и знание достопримечательностей малой родины, и любовь к родной природе, и чувство гордости за родную землю – героическое

прошлое, трудовые достижения народов родного края и страны в целом, уважение к государственным символам нашей страны, российской истории, традициям, интерес к искусству, народному творчеству, потребность в собственной познавательной и творческой деятельности, посвященной Родине, родному краю.

Обращаясь к понятию *ценностное отношение* в контексте подготовки педагогов к преподаванию русского языка, профессор А. Д. Дейкина показывает масштабность и многоаспектность категории «отношение» и актуализирует его взаимосвязь с понятием «ценность», подчеркивает смысловой контекст «особых достоинств, важности, значительности, нужности предмета, явления, знания и т. п.» [12], видит его проявление в личностной позиции аксиологического характера.

В целом исследователи рассматривают ценностное отношение через призму основных сфер личности: когнитивной, эмоционально-чувственной и деятельностной, особенности его проявления и пути формирования.

Обсуждение и заключения

Согласимся с необходимостью задействовать все сферы личности в процессе формирования ценностного отношения, но при этом отметим, что знания о ценностях, традициях, достопримечательностях родного края вряд ли входят в структуру самого понятия «ценностное отношение». Они составляют одно из оснований его формирования, как и деятельность, поступки, которые отражают отношение, в которых оно проявляется.

Сущность же ценностного отношения мы считаем целесообразным раскрывать в контексте значимости явлений, предметов для личности, присвоения ею традиционных российских ценностей, ее культурной российской идентичности, в контексте ее эмоционального восприятия российской культуры, духовно-нравственных идеалов, в контексте того, что человеку дорого, к чему он испытывает привязанность, что он любит в самом высоком смысле этого слова – чем дорожит, что стремится беречь, защищать, сохранить, о чем заботиться, что вызывает у него эмоциональный отклик, что он отображает в своей творческой деятельности, чему готов посвятить свое время, труд, деятельность, что входит в круг его личных ценностей.

Проведенный анализ научных работ показывает возрастающий интерес исследователей к проблеме формирования у обучающихся ценностного отношения к явлениям, предметам окружающего мира. В данном проблемном поле все более отчетливо проявляется внимание к проблеме ценностного отношения к российской культуре, Родине, родному краю, истории России, ее культурным традициям, которые актуализируют не одну из ценностей, а отношение ко всей совокупности традиционных российских ценностей.

Анализ теоретических источников мы соотносили с результатами наших эмпирических исследований, которые показали актуальные потребности педагогов, дефициты в области аксиологической компетентности, обусловленные задачей укрепле-

ния ценностных основ российской школы. Педагогические работники демонстрировали интерес ко всем группам традиционных российских ценностей, понимание необходимости комплексного и системного подходов к их формированию. Несмотря на то, что ценности можно структурировать по группам (профессиональные, этнокультурные, экологические, эстетические, ценности труда, науки, образования; семейные ценности и др.), их единство, взаимосвязь обеспечиваются лежащими в их основе культурными кодами, духовно-нравственными идеалами, которые наполняют каждую ценностную группу, определяют отношение и к семье, и к труду, и к родному краю, природе, искусству, профессии и т. д. Процесс формирования ценностного отношения обучающихся к российской культуре требует комплексного подхода, отражения всех групп ценностей в культурных традициях нашей страны.

Эмпирические исследования показали также наличие у педагогов потребности в систематизации нормативной базы в области ценностной педагогики, осмыслении основных категорий педагогической аксиологии, закономерностей процесса формирования у детей разного возраста ценностного отношения к российской культуре, Родине, родному краю, российским традициям и к конкретным явлениям, предметам окружающего мира.

Исследование позволяет сделать вывод о необходимости включения в дополнительное профессиональное образование педагогов и в содержание непрерывного педагогического образования в целом аксиологического компонента, который позволит как сформировать у педагогов представления о сущности традиционных российских ценностей, теоретических основах педагогической аксиологии, так и комплексно рассмотреть феномен ценностного отношения обучающихся к российской культуре во всем спектре взаимосвязанных между собой традиционных российских ценностей, пути создания условий для формирования у обучающихся разного возраста ценностного отношения к Родине, родному краю, родному языку, российской культуре, традициям, к конкретным явлениям, предметам окружающего мира.

Ведущее значение при проектировании содержания педагогического образования сегодня приобретает аксиологический подход, что обуславливает необходимость создания аксиологического ядра в содержании педагогического образования как основы проектирования дополнительных профессиональных программ, обеспечивающих формирование у педагогов готовности к приобщению школьников к традиционным российским ценностям.

Список источников

1. Кирьякова А. В., Сарже А. В., Эхов С. Ф. Ценностное отношение школьников к труду как проявление деятельного патриотизма: проблемы и пути решения // Вестник Оренбургского государственного университета. 2025. № 1 (245). С. 13–21.
2. Смирнова О. В., Константинова Н. И., Гани С. В. Ценностные ориентации и отношение младшего подростка к обучению в организации общего

образования // Актуальные вопросы современной науки и образования в ознаменование 80-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов : материалы XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 2025. С. 312–317.

3. Лукина С. В., Рвачева Л. А., Рвачева М. Р., Щербак Е. А. Формирование у детей дошкольного возраста ценностного отношения к культурному и историческому наследию родного края // Вопросы дошкольной педагогики. 2025. № 5–1 (86–1). С. 34–35.

4. Сундеева Л. А., Тагирова Д. Р. Формирование ценностного отношения к истории родного края посредством внеурочной деятельности // Казанская наука. 2025. № 2. С. 122–124.

5. Соловьева Т. В., Новожилова Н. С. Процесс воспитания ценностного отношения к Родине у младших школьников во внеурочной деятельности // Герценовские чтения. Начальное образование. 2025. Т. 16, № 1. С. 41–48.

6. Мурашкина М. Г. Возможности цифровой среды в формировании ценностного отношения к малой родине // Ребенок в языковом и образовательном пространстве : сборник материалов XV всероссийской студенческой научной конференции. Елец, 2025. С. 226–230.

7. Бертош М. А. Изучение военной истории России как способ воспитания ценностного отношения к Родине // Всероссийские педагогические чтения 2025 : сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. Петрозаводск, 2025. С. 56–59.

8. Фисенко Е. Ю., Ишмухаметова А. З. Формирование ценностного отношения к исторической памяти о Великой Отечественной войне через уроки-экскурсии // Кадетское образование. 2025. № 4. С. 9–15.

9. Логачева Т. Н. Формирование ценностного отношения к культурным традициям как фактор гражданско-патриотического воспитания старшеклассников // XII Сталинградские исторические чтения : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, посвященной 82-й годовщине начала контрнаступления советских войск под Сталинградом. М., 2025. С. 76–78.

10. Палагина Н. С., Малова Е. Н. Эмоционально-ценностное отношение к Родине у старших подростков // Дни науки студентов Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых : сборник материалов научно-практических конференций. Владимир, 2025. С. 2420–2426.

11. Мелашич А. А. Феномен «ценностного отношения» в научной литературе // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса : сборник трудов IV Международной научно-практической конференции. Симферополь, 2025. С. 317–322.

12. Дейкина А. Д. Понятие «ценностное отношение» в методической подготовке и профессиональной деятельности учителя // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в

мире русского языка : материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов. М., 2025. С. 12–16.

13. Базарова Г. З. Педагогические условия формирования ценностного отношения к этнической культуре у младших школьников (на примере туркмен, компактно проживающих в Ставропольском крае) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2016. 24 с.

14. Федорова С. И. Формирование ценностного отношения студентов к героическому прошлому России : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 41 с.

15. Якоб С. А. Формирование ценностного отношения к культуре родного края у детей старшего дошкольного возраста (на примере культуры ХМАО – Югры) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2022. 22 с.

References

1. Kiryakova A. V., Sarzhe A. V., Ekho V. S. F. Schoolchildren's value attitude to work as a manifestation of active patriotism: problems and solutions. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of the Orenburg State University. 2025; 1(245):13-21. (In Russ.)

2. Smirnova O. V., Konstantinova N. I., Gani S. V. Value orientations and attitudes of younger adolescents to learning in a general education organization. *Aktualnye voprosy sovremennoy nauki i obrazovaniya v oznamenuvanie 80-letiya Pobedy v Velikoy Otechestvennoy voyne 1941-1945 godov* = Current Issues of Modern Science and Education in Commemoration of the 80th Anniversary of Victory in the Great Patriotic War of 1941-1945: proceedings of the 12th all-Russian scientific and practical conference with international participation. Cheboksary, 2025. Pp. 312-317. (In Russ.)

3. Lukina S. V., Rvacheva L. A., Rvacheva M. R., Shherbak E. A. Formation of a value-based attitude towards the cultural and historical heritage of their native land in preschool children. *Voprosy doshkol'noy pedagogiki* = Issues of Preschool Pedagogy. 2025; S5-1(86-1):34-35. (In Russ.)

4. Sundeeva L. A., Tagirova D. R. Formation of a value-based attitude towards the history of the native land through extracurricular activities. *Kazanskaya nauka* = Kazan Science. 2025; 2:122-124. (In Russ.)

5. Soloveva T. V., Novozhilova N. S. The process of fostering a value-based attitude towards the Motherland in primary school students during extracurricular activities. *Gertsenovskie chteniya. Nachal'noe obrazovanie* = Herzen Readings. Primary Education. 2025; 16(1):41-48. (In Russ.)

6. Murashkina M. G. Possibilities of the digital environment in the formation of a value-based attitude towards the small Homeland. *Rebyonok v yazykovom i obrazovatel'nom prostranstve* = The Child in the Linguistic and Educational Space: collection of materials from the 15th all-Russian student scientific conference. Yelets, 2025. Pp. 226-230. (In Russ.)

7. Bertosh M. A. Studying the military history of Russia as a way of fostering a value-based attitude towards the Motherland. *Vserossiyskie pedagogicheskie chteniya 2025* = All-Russian Pedagogical Readings

2025: collection of articles from the All-Russian scientific and practical conference. Petrozavodsk, 2025. Pp. 56-59. (In Russ.)

8. Fisenko E. Yu., Ishmukhametova A. Z. Formation of a value-based attitude towards the historical memory of the Great Patriotic War through excursion lessons. *Kadetskoe obrazovanie* = Cadet Education. 2025; 4:9-15. (In Russ.)

9. Logacheva T. N. Formation of a value-based attitude to cultural traditions as a factor in the civic-patriotic education of high school students. *XII Stalingradskie istoricheskie chteniya* = 12th Stalingrad Historical Readings: collection of scientific papers of the International Scientific and Practical Conference Dedicated to the 82nd Anniversary of the Beginning of the Soviet Counteroffensive at Stalingrad. Moscow, 2025. Pp. 76-78. (In Russ.)

10. Palagina N. S., Malova E. N. Emotional and value-based attitude to the Homeland in older adolescents. *Dni nauki studentov Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovy'kh* = Days of Students' Science of Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletov: collection of materials of scientific and practical conferences. Vladimir, 2025. Pp. 2420-2426. (In Russ.)

11. Melashich A. A. The phenomenon of "value attitude" in scientific literature. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo protsesa* = Psychological and Pedagogical Support of the Educational Process: collection of papers of the I4th International Scientific and Practical Conference. Simferopol, 2025. Pp. 317-322. (In Russ.)

12. Deykina A. D. The concept of "value attitude" in the methodological training and professional activities of a teacher. *Nachal'noe filologicheskoe obra-*

zovanie i podgotovka uchitelya v mire russkogo yazyka = Primary Philological Education and Teacher Training in the World of the Russian Language: proceedings of the International Scientific and Practical Conference of Teachers, Postgraduates and Students. Moscow, 2025. Pp. 12-16. (In Russ.)

13. Bazarova G. Z. Pedagogical conditions for the formation of a value attitude toward ethnic culture in primary schoolchildren (using the example of Turkmen living compactly in the Stavropol Territory): abstract dis. ... Cand. Ped. Sci. Pyatigorsk, 2016. 24 p. (In Russ.)

14. Fedorova S. I. Formation of students' value attitudes toward the heroic past of Russia: abstract dis. ... Cand. Ped. Sci. Moscow, 2015. 41 p. (In Russ.)

15. Yakob S. A. Formation of a value attitude toward the culture of the native land in older preschool children (using the culture of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra as an example): abstract dis. ... Cand. Ped. Sci. Chelyabinsk, 2022. 22 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Костенко М. А. – директор, канд. социол. наук, доц.

Information about the authors:

Kostenko M. A. – Director, Ph D. (Sociology), Doc.

Статья поступила в редакцию 12.08.2025; одобрена после рецензирования 19.08.2025; принята к публикации 20.08.2025.

The article was submitted 12.08.2025; approved after reviewing 19.08.2025; accepted for publication 20.08.2025.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.016:821ю161.1.09(082)

doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_60

Когнитивный подход к обучению русскому языку как иностранному в условиях реализации технологии ментального погружения

Елена Николаевна Морозова^{1*}, Надежда Николаевна Горшкова²

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

¹moren70@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-4744-7163>

²nadgor@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1706-4513>

Аннотация. Статья посвящена исследованию лингводидактического потенциала когнитивного подхода к обучению русскому языку как иностранному в условиях реализации технологии ментального погружения в практику преподавания русского языка как иностранного. На примере концепта «Наука» показан инструментарий и алгоритм практической работы с обучающимися по освоению лексического и грамматического уровней русского языка. В статье представлен опыт Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (МГПУ), рассмотрена авторская концепция продвижения русского языка как языка профессии, которая представляет собой комплекс практико-ориентированных заданий, сгруппированных в образовательные треки и включающих лингвокультурологические концепты с соответствующим лексико-грамматическим материалом. В результате проведенного исследования авторами доказано, что технология ментального погружения эффективно вписывается в образовательный процесс, поскольку способствует овладению иностранцами приемами работы с различными источниками информации; формирует у них умения применять полученные сведения в учебной деятельности; позволяет выстраивать общение в реальной языковой ситуации. Материалы исследования могут быть использованы в сферах образования и туризма Тунисской Республики.

Ключевые слова: концепт, инофон, русский язык как иностранный, ментальное погружение, когнитивный подход

Благодарности: исследование выполнено за счет средств из федерального бюджета в форме субсидий на реализацию государственных услуг (выполнение работ) № 073-03-2025-049/1 от 25.04.2025 г. по теме «Проектирование научно-методической модели продвижения русского языка «Концепт – Язык – Профессия» (на примере Тунисской Республики)».

Для цитирования: Морозова Е. Н., Горшкова Н. Н. Когнитивный подход к обучению русскому языку как иностранному в условиях реализации технологии ментального погружения // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 60–64. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_60.

PEDAGOGY

Original article

Cognitive approach to teaching Russian as a foreign language in the context of mental immersion technology implementation

Elena N. Morozova¹, Nadezhda N. Gorshkova²

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

¹moren70@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4744-7163>

²nadgor@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1706-4513>

Abstract. The article is devoted to the study of the linguodidactic potential of the cognitive approach to teaching Russian as a foreign language in the context of implementing the technology of mental immersion in the practice of teaching Russian as a foreign language. Using the example of the concept of “Science”, the toolkit and algorithm of practical work with students on mastering the lexical and grammatical levels of the language are shown. The article presents the experience of the Mordovian State Pedagogical University. The authors’ conception of promoting the Russian language as the language of the profession is considered, which includes a set of practice-oriented tasks grouped into educational tracks and including

linguistic and cultural concepts with relevant lexical and grammatical material. As a result of the research, the authors proved that the technology of mental immersion effectively fits into the educational process, as it helps foreigners to master the techniques of working with various sources of information. It forms their skills to apply the information they have received in educational activities and allows them to build communication in a real language situation. The research materials can be used in the fields of education and tourism in the Tunisian Republic.

Keywords: concept, foreign language, Russian as a foreign language, mental immersion, cognitive approach

Acknowledgements: the research was carried out at the expense of funds from the federal budget in the form of subsidies for the provision of public services (performance of work) No 073-03-2025-049/1 dated 04/25/2025 on the topic “Design of a scientific and methodological model for promoting the Russian language ‘Concept – Language – Profession’ (using the example of the Tunisian Republic)”.

For citation: Morozova E. N., Gorshkova N. N. Cognitive approach to teaching Russian as a foreign language in the context of mental immersion technology implementation. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(4-64):60-64. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_60.

Введение

В последние годы в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) большой популярностью у педагогов пользуется технология ментального погружения, основанная на интеллектуальном вовлечении инофонов в процесс изучения русского языка с опорой на концепты. Когнитивный подход позволяет формировать лингвистическую компетенцию обучающихся, расширяя их представления о связи языка и мышления, языка и национальной культуры. Под лингвистической компетенцией мы понимаем знания о языке как системе, его развитии и функционировании, владение нормами русского литературного языка, его словарным запасом, что в итоге должно обеспечить функциональную грамотность речи обучающегося-инофона, его эффективную коммуникацию. В МГПУ накоплен обширный опыт работы с детьми-инофонами, что нашло отражение в ряде публикаций [1–4 и др.].

В рамках настоящей статьи внимание будет сосредоточено на особенностях использования технологии ментального погружения при обучении инофонов русскому языку на примере концепта «Наука». Такая технология эффективно вписывается в образовательный процесс, поскольку способствует овладению иностранцами приемами работы с различными источниками информации; формирует у них умения применять полученные сведения в учебной деятельности; позволяет выстраивать общение в реальной языковой ситуации.

Цель исследования – выявить лингводидактический потенциал когнитивного подхода к обучению русскому языку как иностранному в условиях реализации технологии ментального погружения в практику РКИ на примере концепта «Наука». Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

– проанализировать современные образовательные технологии в практике РКИ, сконцентрировав внимание на технологии ментального погружения в контексте когнитивного подхода к обучению русскому языку как иностранному;

– описать специфику реализации когнитивного подхода к обучению русскому языку как иностранному в соответствии с технологией ментального погружения на примере концепта «Наука»;

– обобщить результаты и определить научную и практическую значимость предложенной технологии.

Обзор литературы

Когнитивный подход позволяет осуществлять ментальное погружение на всех языковых уровнях. На примере определенного концепта обучающиеся осваивают параллельно лексический, грамматический, фонетический уровни языка. Роль когнитивного подхода в обучении РКИ рассматривается в работах таких исследователей, как В. Ю. Макарова, Н. В. Лучкина, С. А. Мирзоева, И. Ю. Проценко, Н. П. Шульгина, Н. В. Разумкова, Г. В. Третьякова. Так, Н. В. Лучкина, С. А. Мирзоева, И. Ю. Проценко отмечают: «...когнитивный подход опирается на данные в исследованиях концептосферы русского языка» [5, с. 63], что позволяет иностранным учащимся моделировать картину мира, характерную для носителей русского языка. Авторы предлагают комплексный взгляд на сущность когнитивного подхода в методике преподавания РКИ и подчеркивают актуальность лингвокогнитивного направления, поскольку изучение языка «сопряжено с погружением в культуру его носителей, а процессы познания новой действительности требуют вхождения в концептосферу изучаемого языка» [5, с. 63].

И. Л. Желнова рассматривает когнитивный подход сквозь призму новейших тенденций методики обучения РКИ. Она обращает внимание на особенности восприятия языковой картины мира студентами-иностранцами и предлагает эффективный механизм реализации когнитивного подхода, который включает следующие дидактические принципы и положения: «междисциплинарность как основной дидактический принцип в обучении иноязычному общению, принцип уровневого подхода к изучению языка как средство общения, принцип моделирования деятельностного характера иноязычного межкультурного общения, принцип развития и совершенствования когнитивной, языковой, художественной и научной картин мира в процессе обучения межкультурному общению» [6, с. 142]. Ученый обосновывает необходимость разработки учебно-методических комплексов, учитывающих специфику когнитивных процессов, протекающих у представителей разных культур и отмечает, что «реализация когнитивного подхода

позволяет обеспечить успешное обучение иностранных граждан русскому языку, включая усвоение языкового материала и лингвокультурной информации, формирование коммуникативных умений и навыков, системное и целенаправленное развитие умственных способностей и стратегий, активизацию познавательной деятельности, что делает когнитивный подход в методике РКИ актуальным» [6, с. 142].

Заслуживает внимания работа В. Ю. Макаровой, которая подтверждает перспективность методики преподавания РКИ в рамках когнитивного подхода. Автор приходит к выводу, что данный подход позволяет студентам осваивать русский язык на более высоком уровне, одновременно приобщаясь к богатству русской культуры и истории [7].

Н. П. Шульгина и К. А. Рудая раскрывают принципы когнитивного подхода посредством активизации внутренних механизмов усвоения языка и настаивают на создании условий для активного взаимодействия обучающегося с языком на уровне ассоциаций, концептов, образов [8].

Все исследователи убеждены в важности когнитивного подхода в практике преподавания русского языка как иностранного, поскольку с его помощью делается акцент на учете закономерностей познавательного процесса при овладении языком и особенностях ментальной деятельности обучающихся. Однако остается открытым ряд вопросов, касающихся когнитивного подхода к обучению русскому языку как иностранному в условиях реализации технологии ментального погружения, а также взаимосвязи теории и практики в рамках данной области.

Материалы и методы

В ходе разработки темы использовались теоретические методы: изучение и анализ педагогической, научно-методической и учебной литературы, обработка, систематизация и интерпретация полученной информации. В рамках изучения проблемы был интересен опыт Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева. Нами рассмотрена авторская концепция продвижения русского языка как языка профессии в сферах образования и туризма Тунисской Республики. Данная концепция представляет собой комплекс практико-ориентированных заданий, сгруппированных в образовательные треки и включающих лингвокультурологические концепты с соответствующим лексико-грамматическим материалом. К примеру, образовательный трек «Преподаватель/коуч» включает концепты: «Наука», «Университет», «Ученый». Разработанный кафедрой русского языка, литературы и методик обучения МГПУ лингвометодический комплект предназначен для внедрения в образовательный процесс Центра открытого образования Туниса и направлен на совершенствование умений и навыков устной и письменной профессиональной коммуникации на русском языке.

Результаты исследования

Технология ментального погружения включает такие аспекты, как формирование фоновых знаний о лексемах, репрезентирующих определенный концепт, осмысленное изучение грамматических категорий на примере репрезентантов концепта,

систематизация языковых явлений и развитие навыков самостоятельного мышления на изучаемом языке, что помогает обучающимся осваивать языковые явления во взаимосвязи с культурой народа, понимать логичность и взаимосвязанность языковых фактов, классифицировать языковые единицы, воспроизводить и создавать собственные тексты на изучаемом языке.

Реализация технологии ментального погружения предполагает последовательность обучающих шагов и комбинирование традиционных учебных действий с элементами технологий проблемного обучения и погружения в ментальную среду. Ниже приведены примеры заданий, адаптированных для обучающихся-инофонов Центра открытого образования Тунисской Республики уровня В1–В2.

Лексико-фразеологическая система русского языка считается трудоемкой для усвоения иностранцами, поэтому работа с лексикой, фразеологией, паремиологией, репрезентирующей концепт «Наука», – это в первую очередь лингвострановедческая семантизация с учетом национальной культуры адресата. Например, для знакомства с русскими устойчивыми выражениями о научном знании предлагаются следующие устойчивые единицы: *без наук как без рук; наука людей обогащает, а сама не скудеет; в науке нет преград; будет в чести наука, будет и хлеб; грызть гранит науки; наука даром не дается – наука трудом берется; наука и труд дивные всходы дают; наука дает крылья уму; наука окрыляет и жизни смысл дает; наука украшает разум; наука учит только умного*. В ходе работы над семантикой данных выражений проводятся языковые параллели, объясняется их значение и употребление в речи, обучающимся предлагается ответить на вопрос: *«Есть ли в вашем языке подобные устойчивые выражения, отражающие мудрость и опыт народа?»*. Тем, кто проявляют интерес к исследовательской деятельности, предлагаются задания эвристического характера, например: *«Используя данные высказывания, подготовьте учебный проект на тему «В науке нет преград»*.

Задания по грамматике языка – это интеллектуальное вовлечение обучающихся в процесс освоения грамматической структуры слов, репрезентирующих концепт. Например, *«Подберите к следующим существительным однокоренные глаголы по образцу: классификация – классифицировать; 1) эксперимент – ..., 2) аргумент – ..., 3) доказательство – ..., 4) рассуждение – ..., 5) исследование – ...*

Обучение устной монологической речи – одна из первоочередных задач РКИ. С целью создания мотивационной среды моделируются конкретные коммуникативные ситуации, социально значимые для аудитории. Задания отвечают интеллектуальным и профессиональным интересам иностранцев. Так, на примере концепта «Наука» обучающиеся погружаются в определенную ситуацию и выполняют соответствующие задания, например: *«Представьте ситуацию, что ваши гости из России хотят познакомиться с особенностями тунисской науки и планируют посетить вашу страну. Разработайте*

туристическое предложение, рассказывающее о главных научных центрах Туниса, демонстрирующих уникальные разработки и достижения ваших исследователей. Предложите три маршрута по таким центрам, разработанным специально для иностранных гостей. Включите в описание маршрутов посещение лабораторий, научно-исследовательских институтов, инновационных центров, активно работающих над международными проектами. Аргументируйте выбор каждого маршрута, пояснив, почему именно он позволит иностранным гостям лучше всего познакомиться с достижениями тунисской науки». Подобные коммуникативные тренинги позволяют формировать навыки межличностного взаимодействия, способствуют развитию способности обучающихся грамотно выражать свои мысли и эмоции.

На заключительном этапе освоения концепта логичны задания, построенные по типу «Собираем портфолио». Например, «Используя интернет-источники, найдите информацию о наиболее значимых открытиях в современной науке. Представьте свои доклады в учебной аудитории» или «Подумайте, в каких других ситуациях вашей будущей профессиональной деятельности вы могли бы использовать полученную информацию о понятии наука. Отберите из полученной информации актуальный языковой и культурологический материал для языкового портфолио».

Проведенный анализ показывает, что когнитивный подход к обучению РКИ на основе технологии ментального погружения методически целесообразен, так как в процессе освоения иностранного языка учащиеся выступают в роли активного субъекта, приобретают не только языковые и коммуникативные навыки, но и эмпатию к культуре данного народа.

Обсуждение и заключения

В ходе исследования нами разработаны рекомендации по использованию апробированной технологии ментального погружения при обучении русскому языку инофонов, в том числе в центрах открытого образования.

1. Технология ментального погружения является одной из перспективных, поскольку предполагает создание у обучающихся внутреннего ощущения присутствия в языковой и культурной среде изучаемого языка. Ее применение позволит расширить рамки образовательного процесса, сделает обучение более эффективным.

2. Когнитивный подход к обучению русскому языку как иностранному, реализованный на основе технологии ментального погружения, должен быть направлен на формирование у инофонов личностных, метапредметных и предметных результатов: составление монологических высказываний по определенной теме – как устных, так и письменных, структурирование диалога и полилога, грамотное использование в речи языковых единиц с учетом контекста; расширение знаний о культуре русского народа.

3. Технология ментального погружения может

стать эффективным способом формирования лингвистической компетенции у инофонов при условии интеграции данной технологии с другими инновационными технологиями, такими как проблемная, информационно-коммуникационная, тандем-метод, технология «эдьютейнмент», иммерсивная технология, а также за счет самостоятельной работы с дидактическим материалом и информационными ресурсами.

Список источников

1. Бирюкова О. И., Морозова Е. Н. Поликультурное образование в условиях республики Казахстан: современное состояние проблемы // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9, № 1 (33). С. 7–12.

2. Бирюкова О. И., Жиндеева Е. А., Морозова Е. Н. Специфика реализации дополнительной образовательной программы «Русская словесность» в Республике Казахстан // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10, № 1 (37). С. 26–32.

3. Водясова Л. П., Жиндеева Е. А., Романенкова О. А. Когнитологический анализ в обучении русскому языку в национальных школах Казахстана // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9, № 2. С. 34–41.

4. Горшкова Н. Н., Никерова Н. В., Швечкова Н. И. Обучение анализу лирического произведения детей-мигрантов // Гуманитарные науки и образование. 2017. Т. 32, № 4. С. 88–93.

5. Лучкина Н. В., Мирзоева С. А., Проценко И. Ю. Сущность когнитивного подхода в обучении русскому языку как иностранному // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: материалы международной научной конференции, посвященной 50-летию кафедры русского языка и культуры русской речи, Ростов-на-Дону, 22 ноября 2017 г. / редколлегия: Г. Д. Скар, И. А. Тропина, Н. А. Мулатова. Ростов-на-Дону: Ростовский государственный медицинский университет, 2018. С. 63–66.

6. Желнова И. Л. Когнитивный подход к обучению русскому языку как иностранному // Векторы развития русистики и лингводидактики в контексте современного филологического образования: сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции, Астрахань, 12–13 октября 2023 г. / редколлегия: М. Л. Лаптева, З. Р. Аглеева, Ю. А. Васильева. Астрахань: Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева, 2023. С. 141–142.

7. Макарова В. Ю. Когнитивный подход в обучении русскому языку (на примере работы с поэтическим текстом) // Мир русского слова. 2021. № 2. С. 88–97.

8. Шульгина Н. П., Рудая К. А. Когнитивный подход в преподавании РКИ // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 54–3. С. 103–107.

References

1. Biryukova O. I., Morozova E. N. Multicultural education in the conditions of the Republic of Kazakhstan: the current state of the problem. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2018; 1(33):7-12. (In Russ.)

2. Biryukova O. I., Zhindeeva E. A., Morozova E. N. The specifics of the implementation of the additional educational program “Russian Literature” in the Republic of Kazakhstan. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2019; 1(37):26-32. (In Russ.)

3. Vodyasova L. P., Zhindeeva E. A., Romanenkova O. A. Cogitological analysis in teaching Russian in national schools of Kazakhstan. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2018; 9(2):34-41. (In Russ.)

4. Gorshkova N. N., Nikerova N. V., Shvechko-va N. I. Teaching the analysis of a lyrical work to migrant children. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2017; 4(32):88-93. (In Russ.)

5. Luchkina N. V. The essence of the cognitive approach in teaching Russian as a foreign language. *Aktual'nye problemy mezkul'turnoy kommunikatsii* = Current Issues of Intercultural Communication: proceedings of The International Scientific Conference, Dedicated to the 50th Anniversary of the Department of Russian Language and Culture of Russian Speech, Rostov-on-Don, November 22, 2017 / ed. by G. D. Sknar, I. A. Tropina, N. A. Mulatova. Rostov-on-Don, Rostov State Medical University, 2018. Pp. 63-66. (In Russ.)

6. Zhelnova I. L. Cognitive approach to teaching Russian as a foreign language. *Vektory razvitiya rusistiki i lingvodidaktiki v kontekste sovremennogo filologicheskogo obrazovaniya* = Vectors of Development of Russian Studies and Linguodidactics in the Context of Modern Philological Education: collection of scientific articles based on the materials of the 3rd International Scientific and Practical Conference, Astrakhan, October 12–13, 2023 / ed. by M. L. Lapteva, Z. R. Agleeva, Yu. A. Vasilyeva. Astrakhan, Astrakhan State University named after V. N. Tatishchev, 2023. Pp. 141-142. (In Russ.)

7. Makarova V. Yu. Cognitive approach in teaching the Russian language (using the example of work-

ing with a poetic text). *Mir russkogo slova* = The World of the Russian Word. 2021; 2:88-97. (In Russ.)

8. Shulgina N. P. Cognitive approach in teaching Russian as a foreign language. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya* = Trends in the Development of Science and Education. 2019; 54-3:103-107. (In Russ.)

Информация об авторах:

Морозова Е. Н. – доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка, канд. филол. наук, доц.

Горшкова Н. Н. – доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка, канд. филол. наук.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Morozova E. N. – Associate Professor of the Department of Russian Language and Methods of Teaching Russian, Ph.D. (Philology), Doc.

Gorshkova N. N. – Associate Professor of the Department of Russian Language and Methods of Teaching Russian, Ph.D. (Philology).

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 22.07.2025; одобрена после рецензирования 04.08.2025; принята к публикации 05.08.2025.

The article was submitted 22.07.2025; approved after reviewing 04.08.2025; accepted for publication 05.08.2025.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 374:81'242(045)

doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_65

Формирование языковой личности школьника в процессе внеурочной деятельности по родному языку

Галина Андреевна Натуральнова^{1*}, Елизавета Михайловна Бызова²

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

¹mitjunina@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-4099-5738>

²elizavetabyzova1@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-1136-4682>

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования языковой личности школьника во внеурочной деятельности по родному языку. Отмечается, что школа является основным институтом, в рамках которого происходит всестороннее становление языковой личности ребенка – формирование от базовых навыков до развития индивидуального языкового стиля и культурного самосознания. Авторами обосновывается эффективность формирования языковой личности школьника во внеурочной деятельности по родному языку посредством разнообразных форм и определенных педагогических условий. Проведенный анализ и систематизация результатов внеурочной деятельности в общеобразовательных учреждениях показали, что к наиболее эффективным формам внеклассной работы по родному языку как ресурса формирования устойчивой языковой личности и ее речевой поведенческой культуры можно отнести участие обучающихся в творческих и исследовательских проектах, конкурсах и олимпиадах по родному языку, лингвистических кружках, языковые игры.

Ключевые слова: языковая личность, внеурочная деятельность, родной язык, коммуникативная компетенция, речевая культура

Благодарности: работа выполнена 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 «Формирование языковой личности школьника в условиях полилингвального образования».

Для цитирования: Натуральнова Г. А., Бызова Е. М. Формирование языковой личности школьника в процессе внеурочной деятельности по родному языку // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 65–69. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_65.

PEDAGOGY

Original article

The formation of the linguistic personality of a schoolchild in the process of extracurricular activities in the native language

Galina A. Naturalnova^{1*}, Elizaveta M. Byzova²

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

¹mitjunina@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-4099-5738>

²elizavetabyzova1@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-1136-4682>

Abstract. The article examines the features of the formation of a schoolchild's linguistic personality in extracurricular activities in the native language. It is noted that the school is the main institution within which the comprehensive development of the child's linguistic personality takes place – from basic skills to the development of an individual linguistic style and cultural self-awareness. The authors substantiate the effectiveness of the formation of the linguistic personality of a schoolchild in extracurricular activities in the native language through various forms and certain pedagogical conditions. The analysis and systematization of the results of extracurricular activities in general education institutions has shown that the most effective forms of extracurricular activities in the native language as a resource for the formation of a stable linguistic personality and its speech behavioral culture include the participation of students in creative and research projects, contests and olympiads in their native language, linguistic circles, the use of language games.

Keywords: linguistic personality, extracurricular activities, native language, communicative competence, speech culture

Acknowledgements: the work was carried out within the framework of a grant for conducting 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 “Formation of the linguistic personality of a schoolchild in the context of multilingual education”.

For citation: Naturalnova G. A., Byzova E. V. The formation of the linguistic personality of a schoolchild in the process of extracurricular activities in the native language. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(4-64):65-69. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_65.

Введение

Современное образование ориентировано не только на передачу знаний, но и на формирование целостной, развитой личности, обладающей навыками эффективной коммуникации. Особую роль в этом процессе для школьника – монолингва или владеющего двумя (билингва) или несколькими (полилингва) языками – играет изучение родного языка, который на сегодняшний день является основным средством формирования языковой личности ребенка.

Желание и мотивация изучать родной язык прививаются не только в семье с рождения, но большей частью в процессе школьного обучения. Именно в школе создаются системные условия для развития коммуникативных, лингвистических и культурологических компетенций. Помимо базовых навыков чтения, письма и говорения, школа обеспечивает развитие более сложных умений: усвоение языковых норм и использование их в речи, развитие творческого и критического мышления через речевую деятельность, усвоение культурных ценностей, норм и традиций через изучение литературы и языка, влияющих на формирование личностных черт.

Как показывает практика, формирование языковой личности подрастающего поколения происходит не только при изучении узких предметных областей (русский язык, родной язык, иностранный язык). Многие педагоги-словесники называют наиболее «свободной» и эффективной формой для достижения этой задачи именно внеурочную деятельность. Действительно, внеклассная работа уже давно признана уникальной возможностью для всестороннего становления личности обучающегося, так как она, по сравнению с урочной деятельностью, позволяет выйти за рамки уже предписанной учебной программы и использовать большой спектр творческих, проектных и игровых форм работы по формированию языковой личности школьника.

Таким образом, в своей работе мы ставим следующую цель – обосновать эффективность формирования языковой личности школьника во внеурочной деятельности по родному языку посредством разнообразных форм и педагогических условий.

Обзор литературы

В современной лингвистике и лингводидактике проблема формирования языковой личности является одной из актуальных, однако на сегодняшний день однозначной трактовки понятия «языковая личность» нет. В научной литературе в одном ряду с ним ставятся такие единицы, как *языковой портрет*, *речевой портрет*, *речевая личность*, *ком-*

муникативная личность, *коммуникативный портрет*, *идиостиль* и др.

В отечественной лингвистике термин «языковая личность» впервые употребил В. В. Виноградов в своем труде «О художественной прозе», однако представления о взаимосвязи личностных черт человека с языком рассматривались еще в XVIII–XIX вв. в научных работах В. фон Гумбольдта и И. Г. Гердера, затем получили развитие в трудах Й. Л. Вайсгербера, И. А. Бодуэна де Куртенэ и др. Большое значение в описании феномена языковой личности и разработке термина имеют труды отечественных языковедов Ю. Н. Караулова, Г. И. Богина, В. И. Карасика, С. Г. Воркачева, К. Ф. Седова и др.

Наиболее широкое распространение в лингвистической науке получило определение языковой личности, данное Ю. Н. Карауловым в монографии «Русский язык и языковая личность». По мнению ученого, языковая личность – это «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности определенной целевой направленностью» [1, с. 8]. Данное понятие стало основополагающим для рассмотрения феномена языковой личности и было использовано в работах Н. М. Шанского, Е. А. Быстровой, В. Г. Костомарова и других ученых, которые вслед за Ю. Н. Карауловым считали, что личность воплощена в языке.

В современной лингвистике активно ведутся исследования по проблеме формирования языковой личности, данный феномен анализируется с разных аспектов. Так, учеными рассматриваются различные подходы к трактовке понятия «языковая личность», характеризуются основные ее компоненты (Е. В. Иванцова [2], Т. В. Кыштымова [3] и др.). В работах В. И. Карасика языковая личность представляется в первую очередь как носитель национальной культуры [4]. Большое внимание лингвистами уделяется формированию языковой личности школьника на определенном этапе его взросления и обучения (Н. Д. Десяева [5], С. Е. Ногаева [6] и др.). Большой интерес для лингводидактики представляют работы ученых, посвященные проблеме формирования языковой личности ребенка в условиях билингвизма или полилингвизма (Т. Г. Иргашева [7], О. Н. Хрусталева [8] и др.), непрерывного иноязычного образования (А. А. Хрулева [9]). Исследователи также отмечают важность развития лингвистической, коммуникативной и культуроло-

гической компетенций учащихся в формировании их языковой личности [10–12]).

Таким образом, понятие «языковая личность» представляет сложный феномен, включающий в себя комплекс компонентов:

– ценностно-смысловой, подразумевающий признание ключевой роли языка в становлении личности и общества;

– когнитивный, раскрывающийся через развитие речевых умений в различных речевых ситуациях;

– прагматический, заключающийся в освоении учащимся ряда стратегий речевого взаимодействия.

Материалы и методы

В ходе исследования была изучена научно-методическая и психолого-педагогическая литература, посвященная вопросам формирования языковой личности школьника в обучении родному языку. Проведен анализ существующих программ, практик и проектов внеурочной работы в образовательных учреждениях, направленных на развитие у обучающихся коммуникативных и речевых навыков.

Результаты исследования

В рамках данного исследования мы пришли к ряду теоретически и практически значимых выводов, которые раскрыли особенности формирования языковой личности школьников в условиях внеурочной деятельности. Мы установили, что внеурочная деятельность по родному языку обладает высоким потенциалом и благоприятной образовательной средой для развития у обучающихся языковой личности вне зависимости от их возрастных особенностей и содержания изучаемой программы. Этому также способствуют адаптивные условия внеклассной работы, которые направлены на развитие речевой активности школьников, расширение рамок использования коммуникативных навыков и развитие языковой рефлексии. Кроме того, вне учебных занятий каждый школьник получает преимущества в выборе языковых средств и способов их использования, форм общения и тематического наполнения, что способствует наиболее естественному и корректному овладению речевыми навыками.

В результате проведения внеурочных занятий по родному языку нам удалось установить, что к наиболее эффективным и гибким формам внеклассной работы по развитию у школьников языковой личности можно отнести следующие:

1. **Участие в создании и написании творческих и исследовательских проектов.** Такая форма работы многогранна и универсальна, так как может быть реализована как на школьном, так и на муниципальном, региональном или всероссийском уровнях. На школьном этапе учитель может предложить обучающимся темы для проектов, которые наиболее тесно связаны с культурным кругозором учащихся, или самостоятельно разработать проектную работу на любую интересующую их тему в рамках изучения культуры, традиций, языковых особенностей поселка, города, республики («Язык моих предков», «Пословицы и поговорки моего народа»,

«Приметы как неотъемлемая часть жизни моего народа» и др.).

Следует отметить, что работа над проектами в рамках обычной внеурочной деятельности может оказаться полезной «тренировкой» обучающихся перед их более масштабной реализацией. Подобная деятельность также позволяет педагогу эффективно развивать в школьниках исследовательские и творческие навыки, формировать в них чувство гордости за свою Родину и уважение к культурному наследию. Именно в рамках этого этапа школьник учится определять себя как инициативного, активного члена любой команды, критически анализировать проделанную работу и грамотно оформлять собственные мысли и идеи в итоговый результат (продукт) своей работы. На более высоких уровнях реализации проектов (муниципальном, региональном и всероссийском) возможна модернизация уже имеющихся результатов и планов, но уже в условиях более серьезных требований и критериев. Наиболее активно обучающиеся представляют и продвигают свои творческие и исследовательские проекты на таких популярных платформах, как «Россия – страна возможностей» (Всероссийский конкурс «Моя страна – моя Россия»), ФГАИС «Молодежь России» (грантовый конкурс «Росмолодежь. Гранты»), Гранты.будвдвдвижении.рф (грантовый конкурс «Движения Первых»).

В отличие от школьного уровня, где основное внимание уделяется первичному поиску, анализу и систематизации получаемой информации, здесь школьник учится создавать серьезную и обдуманную самопрезентацию, получает навыки грамотного публичного выступления, развивает способность работать в условиях конкуренции. Эти условия и позволяют раскрыть языковую личность школьника наиболее продуктивно и эффективно, выявить уровень развития его критического мышления, коммуникабельности, креативности и способности к сотрудничеству.

2. **Участие в конкурсах и олимпиадах.** Участие в конкурсах и олимпиадах наряду с написанием творческих и исследовательских проектов играет важную роль в формировании языковой личности школьника. Обучающиеся могут попробовать свои силы в различных форматах: конкурсах чтецов («Живая классика», «Оживляя страницы книги...», «Пою Мордовию мою»), олимпиадах, диктантах («Тотальный диктант» (на мордовских – мокшанском и эрзянском, татарском языках), «Большой этнографический диктант»), конкурсах литературных сочинений («Родной язык моей семьи», «Антология поэзии Республики Мордовия», «Люблю тебя, Мордовия!», «Литературная Мордовия», «Мордовия – уголок России», «Край мордовский – Родина моя!»), этнокультурных фестивалях («Зеленая гитара», «Волга – река мира», «Живи, эрзянская народная душа!», «МЫ ВМЕСТЕ!», «Эрзянь лисьмапря», «Кургоня», «Шумбрат, шокша!», «Вастома»). Участвуя в рассматриваемых мероприятиях, школьники учатся выражать свои мысли на родном языке, работать с фольклорными материалами, выступать перед аудиторией, укреплять межнациональные

связи посредством своей деятельности, формировать активную гражданскую позицию и любовь к Родине.

3. Лингвистические кружки. Лингвистические кружки являются одной из важных форм внеурочной деятельности, направленной на формирование языковой личности школьника. Участие в них способствует развитию языковой культуры учащихся, расширению словарного запаса и углублению знаний в области грамматики и лексики родного языка. Особенно интересен факт создания подобных кружков по инициативе самих обучающихся, когда деятельность кружка строится на живом интересе к изучению языка и особенностях жизни предков. Тематика кружков может быть разной. Так, лингвистический кружок «Содык тирын келенть!» («Знай родной язык!») по изучению мордовских (эрзянского, мокшанского) языков направлен на усвоение разговорных фраз, базовых правил грамматики и лексики, чтение и перевод текстов сказок, легенд мордовского народа, ведение простых тематических диалогов и пр. Участвуя в кружке «Тонавтнек налкsezь» («Изучай играючи»), дети изучают родной язык через игровые технологии. Лингвистический кружок «Превейка» («Умница») будет интересен тем школьникам, которые хотят более углубленно изучать грамматику, морфологию, фонетику и лексику родного языка, участвовать в олимпиадах и написании исследовательских работ. Работа языкового интерактивного клуба «Келень содыцят» («Знатоки языка») направлена на подготовку языковых квестов и викторин, организацию и проведение фестивалей родного языка на школьном уровне.

4. Языковые игры. Языковые игры в интерактивной и развлекательной форме позволяют обучающимся освоить родной язык в контексте реального взаимодействия, развить лингвистическую интуицию, гибкость мышления. Их применение особенно актуально во внеурочной деятельности, когда изучение родного языка приобретает вид не только учебной дисциплины, но и средства свободного приобщения к культуре своего народа через интересные формы и методы. Игры наиболее отличительны от всех остальных педагогических методик, так как именно они позволяют школьнику ощутить себя носителем языка через положительную мотивацию и языковую уверенность. Именно во внеурочной деятельности игры могут помочь обучающимся преодолеть речевую скованность, языковые барьеры, развить выразительность речи и ее стилистическую окрашенность. Так, расширению словарного запаса обучающихся могут способствовать игры, направленные на называние предметов на родном языке (игра «Назови предмет», «Что это?» и т. п.); для приобщения обучающихся к фольклору и народной мудрости могут служить игры, направленные на изучение жанров устного народного творчества («Собери пословицу», «Найди персонажа», «Пропой песню» и т. п.); для развития связной речи возможно проведение игр, направленных на чтение текстов на родном языке («Речевая цепочка», «Дополни смыслом» и т. п.).

Игровые формы активизируют познавательную деятельность учащихся, что способствует развитию устойчивого интереса к родному языку не только как к части культурного наследия, но и как к средству выражения собственной индивидуальности и культурного самопознания.

Обсуждение и заключения

Таким образом, настоящее исследование и систематизация результатов внеурочной деятельности показывают, что внеклассная работа по родному языку является эффективным средством формирования языковой личности школьника, обеспечивает развитие не только базовой лингвистической компетенции, но и коммуникативной и культурологической. Она создает педагогические условия для более глубокого, разностороннего и творческого усвоения родного языка, что полностью соответствует современным требованиям образования и ФГОС.

К наиболее эффективным формам, подтвержденным через педагогическое исследование и содержательный анализ внеурочной деятельности по родному языку, можно отнести участие обучающихся в творческих и исследовательских проектах, конкурсах и олимпиадах по родному языку, лингвистических кружках, применение языковых игр. Все они доказали свою эффективность в процессе формирования языковой личности школьников.

Список источников

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 2010. 264 с.
2. Иванцова Е. В. О термине «языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 4 (12). С. 24–32.
3. Кыштымова Т. В. Понятие «языковая личность» в современной лингвистике // Вестник ЧГПУ. 2014. № 6. С. 237–244.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М., 2004. 390 с.
5. Десяева Н. Д. Языковая личность ребенка и пути ее формирования в начальной школе // Человек в информационном пространстве : сборник научных трудов. М., 2014. С. 246–251.
6. Ногаева С. Е. Формирование языковой личности младшего школьника в процессе обучения тексту // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 4 (68). С. 40–45.
7. Иргашева Т. Г. Развитие языковой личности в современной полиэтнической школе // Наука и школа. 2017. № 5. С. 125–130.
8. Хрусталева О. Н. Формирование языковой личности школьника в условиях полилингвального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань. 2002. 23 с.
9. Хрулева А. А. Формирование языковой личности как цель непрерывного иноязычного образования // Гуманитарные науки. 2020. № 3. С. 73–77.
10. Натуральнова Г. А. Ситуативные упражнения как средство развития продуктивных речевых умений учащихся на уроках родного языка // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13,

№ 4 (52). С. 67–71.

11. Богдашкина С. В., Натуральнова Г. А., Акашкин М. М. Интонационные упражнения как средство совершенствования родной устной речи обучаемых // Казанская наука. 2019. № 12. С. 143–145.

12. Vodyasova L. P., Naldeeveva O. I., Maskaeva S. N., Naturalnova G. A., Savostkina M. I. Enhancement of the text competency in philology students within cognitive and communicative approach // *Ad Alta*. 2021. No. 11. P. 40–43.

References

1. Karaulov Yu. N. Russian language and linguistic personality. Moscow, 2010. 264 p. (In Russ.)

2. Ivantsova E. V. On the term “linguistic personality”: origins, problems, prospects of use. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Tomsk State University. 2010; 4(12):24-32. (In Russ.)

3. Kyshtymova T. V. The concept of “linguistic personality” in modern linguistics. *Vestnik ChGPU* = Bulletin of ChSPU. 2014; 6:237-244. (In Russ.)

4. Karasik V. I. Language circle: personality, concepts, discourse. Moscow. 2004. 390 p. (In Russ.)

5. Desyaeva N. D. The linguistic personality of a child and the ways of its formation in primary school. *Chelovek v informatsionnom prostranstve* = The Man in the Information Space: collection of scientific works. Moscow, 2014. Pp. 246-251. (In Russ.)

6. Nogaeva S. E. Formation of the linguistic personality of a primary schoolchild in the process of teaching text. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = The Problems of Modern Pedagogical Education. 2020; 4(68):40-45. (In Russ.)

7. Irgasheva T. G. Development of linguistic personality in a modern multi-ethnic school. *Nauka i shkola* = Science and School. 2017; 5:125-130. (In Russ.)

8. Khrustaleva O. N. Formation of the linguistic personality of a schoolchild in the context of multilingual education: abstract dis. ... Cand. Ped. Sci. Kazan. 2002. 23 p. (In Russ.)

9. Khruleva A. A. Formation of linguistic personality as a goal of continuous foreign language education. *Gumanitarnyye nauki* = The Humanities. 2020; 3:73-77. (In Russ.)

10. Naturalnova G. A. Situational exercises as a means of developing productive speech skills of students in native language lessons. *Gumanitarnyye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2022; 13 (4-52):67-71. (In Russ.)

11. Bogdashkina S. V., Naturalnova G. A., Akashkin M. M. Intonation exercises as a means of improving students’ native oral speech. *Kazanskaya nauka* = Kazan Science. 2019; 12:143-145. (In Russ.)

12. Vodyasova L. P., Naldeeveva O. I., Maskaeva S. N., Naturalnova G. A., Savostkina M. I. Enhancement of the text competency in philology students within cognitive and communicative approach. *Ad Alta*. 2021; 11:40-43.

Информация об авторах:

Натуральнова Г. А. – доцент кафедры родного языка и литературы, канд. филол. наук.

Бызова Е. М. – магистрант кафедры родного языка и литературы.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Naturalnova G. A. – Associate Professor of the Department of Native Language and Literature, Ph. D. (Philology), Doc.

Byzova E. M. – Master’s student of the Department of Native Language and Literature.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 18.07.2025; одобрена после рецензирования 04.08.2025; принята к публикации 05.08.2025.

The article was submitted 18.07.2025; approved after reviewing 04.08.2025; accepted for publication 05.08.2025.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.013.46

doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_70

Предпосылки гендерного вопроса в середине XIX века: заочная полемика К. Д. Ушинского с К. Шмидтом о женском образовании

Алексей Семенович Плотников^{1,2}

¹Средняя общеобразовательная школа № 81 Калининского района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Россия, alekseispl@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-7603-9370>

²Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается творчество К. Д. Ушинского и К. Шмидта с неожиданной стороны – с точки зрения предпосылок зарождения гендерной теории. В центре внимания двух выдающихся педагогов были вопросы женского образования, природы мужского и женского, проявленности половых различий в образовательном процессе. Сквозь призму творчества ученых выявляются междисциплинарная область гендерного знания, процесс ее адаптации к области педагогического знания, генезис педагогических концепций. Эта тема еще не стала предметом научного анализа. Определен вклад К. Шмидта в создание междисциплинарной базы гендерного подхода в педагогике, формировании концепции женского и мужского образования. Прослеживается создание К. Д. Ушинским законченной концепции женского образования на основе изучения отечественного и зарубежного теоретического и практического опыта, определившей структурные элементы учета гендерных различий в теории и практике образования. Доказывается, что гендерные различия в середине XIX в. становятся предметом изучения, формируется инструментарий гендерного подхода в педагогике, в контексте которого показан вклад К. Д. Ушинского в теоретическую разработку вопроса и его влияние на дальнейшее развитие гендерной теории.

Ключевые слова: генезис гендерного подхода в педагогике, междисциплинарная область гендерного знания, педагогический инвариант гендерного подхода в педагогике, спецификационная сторона гендерного подхода, унификационная сторона гендерного подхода, факторы гендерной детерминации, гендерная типология форм обучения

Для цитирования: Плотников А. С. Предпосылки гендерного вопроса в середине XIX века: заочная полемика К. Д. Ушинского с К. Шмидтом о женском образовании // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 70–75. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_70.

PEDAGOGY

Original article

Prerequisites for the gender issue in the mid-19th century: correspondence polemics between K. D. Ushinsky and K. Schmidt on female education

Alexey S. Plotnikov^{1,2}

¹Secondary School No 81 of Kalininsky District of St. Petersburg, St. Petersburg, Russia, alekseispl@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-7603-9370>

²Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Abstract. The article examines the work of K. D. Ushinsky and K. Schmidt from an unexpected side – from the point of view of the prerequisites for the emergence of gender theory. The focus of the two outstanding teachers was on the issues of female education, the nature of male and female, and the manifestation of gender differences in the educational process. Through the prism of the scientists' creativity, the interdisciplinary field of gender knowledge, the process of its adaptation to the field of pedagogical knowledge, and the genesis of pedagogical concepts are revealed. This topic has not yet become the subject of scientific analysis. K. Schmidt's contribution to the creation of an interdisciplinary base for a gender approach in pedagogy and the formation of the concept of female and male education is determined. The article traces the creation of a complete concept of female education by K. D. Ushinsky based on the study of domestic and foreign theoretical and practical experience, which determined the structural elements of taking into account gender differences in the theory and practice of education. It is proved that gender differences in the mid-19th century became the subject of study, a toolkit of the gender approach in pedagogy is formed, in the context of which the contribution of K. D. Ushinsky to

the theoretical development of the issue and its influence on the further development of gender theory is shown.

Keywords: genesis of the gender approach in pedagogy, interdisciplinary field of gender knowledge, pedagogical invariant of the gender approach in pedagogy, specification side of the gender approach, unification side of the gender approach, factors of gender determination, gender typology of forms of education

For citation: Plotnikov A. S. Prerequisites for the gender issue in the mid-19th century: correspondence polemics between K. D. Ushinsky and K. Schmidt on female education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2025; 16(4-64):70-75. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_70.

Введение

В середине XIX в. появились две концепции, одну из которых мы определяем как концепцию междисциплинарной области гендерного знания К. Шмидта, другую – как концепцию К. Д. Ушинского о женском образовании. Их анализ поможет прояснить вопрос о предпосылках и условиях генезиса гендерного подхода в педагогике, уточнить время генезиса, который мы относим ко второй половине XIX – началу XX века, его содержание и структуру.

До сих пор остается дискуссионным вопрос о времени генезиса, правомерности использования понятия «гендер» в истории педагогики. Попытки разграничения (без введения термина) биологического пола и необходимых психологических, социальных и культурологических характеристик в изменившихся социокультурных условиях существуют с середины XIX в. Обращение к классикам педагогики, рассматривающим «гендер» как многоуровневое, комплексное понятие, может служить основанием для сравнения разумного преодоления поляризации гендерного подхода в педагогике и одностороннего понимания понятия «гендер».

Так в чем же состоит вклад К. Шмидта и К. Д. Ушинского в разработку теоретического изучения гендерных различий? И правомерно ли говорить о различиях гендерных?

Обзор литературы

Тема гендерного подхода в педагогике остается актуальной и становится все более изученной. В монографиях и статьях рассматриваются отдельные стороны гендерного подхода, но нет работ, специально посвященных его генезису. Педагогических диссертаций, в которых рассматривается феномен гендерного подхода, представлено достаточно. Их объединяет практико-ориентированное внимание к психолого-поведенческой тематике и фрагментарное рассмотрение отдельных положений гендерного подхода, но как целостный процесс с генезисом и феноменологической историей он не рассматривается. Значительное количество исследований принадлежит феминистской литературе, в которых дается односторонняя, идеологизированная интерпретация гендерных вопросов, а для их правильного понимания необходимо изучение мирового опыта решения образовательных гендерных проблем, который начинается с середины XIX в.

Историко-педагогических исследований, направленных на выявление инварианта гендерного подхода, что говорило бы о его содержании и тенденциях, не появилось, нет также исследований по установлению времени генезиса, что порождает теоретическую неясность в изучении вопроса. В заявленном теоретическом ракурсе (обнаружение структуры феномена гендерного подхода, анализ

его содержания) данный вопрос не рассматривается. Таким образом, мы с сожалением должны констатировать, что вопрос о предпосылках генезиса гендерного подхода не занял еще достойного места в научном сознании.

Материалы и методы

В настоящей статье нами предлагается анализ работы «История педагогики» К. Шмидта [1], трудов К. Д. Ушинского [2–7] и других произведений, посвященных гендерным исследованиям. Мы полагаем, что методологически важно, показав значение работ К. Д. Ушинского, соотнести их с его общепедагогическими взглядами в целом. Следует также учитывать уровень знаний XIX в., наличие признанных закономерностей, предполагающих возможность научного анализа. Рассмотрение сложных вопросов гендерной теории через призму историко-педагогической персоналистики позволит уточнить приоритеты наметившихся тенденций, их место в структуре знания конкретной эпохи, контексте общего развития гендерной теории; определить роль ученого и степень его влияния на современников и последующую феноменологическую историю.

Результаты исследования

Междисциплинарная область гендерного знания. Вначале следует обратить внимание на анализ знаний о гендерных различиях, накопленных в смежных науках и условий их трансформации в педагогику. Мы определяем этот круг источников генезиса гендерного подхода в педагогике как междисциплинарную область гендерного знания [8, с. 5].

Совокупность представлений о проявленности половых различий в физиологии, психологии, истории, культуре известна с древности. В середине XIX в. в трудах выдающихся деятелей философии, науки, культуры были сформулированы педагогические идеи об их использовании в образовательном процессе. Выдающийся немецкий педагог К. Шмидт обобщил эти идеи в своей знаменитой работе «История педагогики», которая сыграла важную роль в формировании гендерных представлений в педагогическом сознании. Он объединил разнородные источники педагогических идей в одну главу, обратив внимание на природу педагогических знаний: философских, психологических, поэтических и т. д., в т. ч. по половому признаку [1, с. 298–519].

Выдающийся педагог и основатель научной педагогики в России К. Д. Ушинский обращает внимание на междисциплинарную область педагогического знания. Он пишет о философии и психологии, об их важности в педагогике, подчеркивает междисциплинарность в педагогике [4, с. 234; 5, с. 418, 421]. В подтверждение своей позиции К. Д. Ушинский ссылается также на выдающегося представителя немецкой педагогики А. Дистервега [4, с. 234].

К. Д. Ушинский дополняет представление о междисциплинарной области педагогического знания, обращая внимание на роль общественно-педагогического сознания, его влияния на педагогику, куда входит не только научное знание, но и «религия, природа, семейство, предания, поэзия, законы, промышленность, литература – все, из чего складывается историческая жизнь народа» [4, с. 244–245]. Он неоднократно обращает внимание на то, что «...общественное воспитание находится в такой зависимости от убеждений общества, что всякая реформа, не выходящая из этих убеждений, не может сохранить своего характера и быстро извращается под влиянием общества» [6, с. 280].

Все это свидетельствует о том, что идея междисциплинарной области гендерного знания созрела и становится предметом изучения. Вследствие научного изучения физиологических, психологических, социологических, культурологических различий она становится отражением реальности, уже не описываемой категорией «пол», а изменившейся, дифференцируемой, не только по полу, но и внутри пола, т. е. гендерной реальностью.

Состав признаков понятия «гендер». Теперь определимся с составом признаков понятия «гендер», с тем, как оно трактовалось в середине XIX в.

К. Шмидт сформулировал свое понимание природы мужского и женского [1, с. 489–493] и создал концепцию женского и юношеского образования [1, с. 514–519]. Он останавливается на причинах половых различий и отмечает физиологические [1, с. 489–490], психологические различия [1, с. 491], а также различия духовной организации [1, с. 490]. В русле эссенциальной доктрины К. Шмидт определяет место женщины в семье и обществе кругом домашних дел [1, с. 491]. К. Д. Ушинский соглашается с ним и добавляет анализ социальных различий, влияющих на образование косвенно. Говоря о целях женского образования, К. Д. Ушинский отмечает: «Образование женщины должно соответствовать тому классу, к которому она принадлежит» [3, с. 305].

К. Д. Ушинский рассматривает культурные различия на примере французской и североамериканской культур, определяющих социальное поведение и статус девушек, связь их образования и культуры. По его мнению, североамериканские девушки, которые учатся без ограничений, потом «делаются прекрасными женами, хозяйками и матерями семейства» [4, с. 222]. Французские девушки по природе лучше приспособляются [4, с. 285], – расширяет поиск К. Д. Ушинский.

Таким образом, в работах К. Д. Ушинского выделены все четыре уровня различий: физиологических, психологических, социальных и культурологических, что соответствует составу признаков понятия «гендер».

Добавим, что к этому времени уже сложился и инструментально использовался данный состав в научном познании. Так, например, признаки понятия «гендер» без введения самого термина Н. Г. Чернышевским [9, с. 283] (акцидентальное направление) и Р. Г. Лотце [10, с. 499] (эссенциаль-

ное направление) были определены идентично (дан перечень биологических и социальных характеристик). Следует обратить внимание, что несмотря на коренную противоположность эссенциализма и акцидентализма данный состав эффективно использовался обоими направлениями, что еще раз подчеркивает его универсальность в контексте педагогической науки.

Таким образом, понятие «гендер» без введения термина возникло в едином контексте мировой науки во второй половине XIX – начале XX в. В этом качестве он служил инструментом упорядочения разных дисциплинарных гендерных подходов, способствовал преодолению противоречивости в существующих гендерных концепциях, был основой генезиса гендерного подхода в педагогической теории и практике второй половины XIX – начала XX в. На его базе формировалась культурно-историческая концепция К. Шмидта, рассматривающая педагогические процессы со строго эссенциальных позиций, а в отечественной педагогике – гендерная педагогическая концепция К. Д. Ушинского.

Инвариант гендерного подхода в педагогике. К. Д. Ушинский, находящийся в Европе для изучения женского образования, на основе серьезного теоретического и практического исследования этой проблемы в течение пяти лет (с перерывами) приступил к созданию собственной фактически гендерной концепции с учетом различий образовательного процесса для мальчиков и девочек. В работах «Одна из темных сторон германского воспитания» и «Отчет командированного для осмотра заграничных женских учебных заведений коллежского советника К. Ушинского» он определил основные положения этой концепции. К сожалению, современные педагоги на эти работы обращают мало внимания.

Высоко оценивая К. Шмидта в целом, К. Д. Ушинский тем не менее считает, что немецкая педагогика не выработала не только теории женского образования, но и единого подхода к ее построению. Наблюдая за практикой образования в Германии, он определяет два сложившихся направления, которые обозначены как немецко-хозяйственное и французско-галантерейное [2, с. 225]. Здесь мы видим образец спецификационного подхода (открытого К. Д. Ушинским) применительно к женскому образованию: средствами образования можно сформировать различный тип личности. Немецкие девочки из одной и той же местности, получая разное образование (дается перечень предметов в той и другой школе), становятся совершенно разными. Следовательно, образование является фактором дифференциации внутри пола, т. е. речь идет о гендерной дифференциации, поэтому правомерно говорить о гендерных различиях. Таким образом, К. Д. Ушинским определяются факторы, детерминирующие гендерные различия (факторы гендерной детерминации, по нашей терминологии) [8, с. 5]. В другой работе он развивает это положение, дополнив список формами, унифицирующими образовательный процесс для получения одного типа личности (для жизни, работы, эмансипации женского пролетариата) Определяя эти направления, ученый

называют хлебное, эмансипационное, утилитарное [3, с. 285, 286].

Направления, специфицирующие образовательный процесс (спецификационная сторона гендерного подхода) и унифицирующие образовательный процесс (унификационная сторона гендерного подхода), дают комплексное представление о феномене гендерных различий. Фактически К. Д. Ушинским сформулированы две стороны гендерного подхода в педагогике.

Анализ содержания образования женских школ приводит К. Д. Ушинского к выводу о детерминирующем влиянии способов и приемов преподавания. По его мнению, они различны для девочек и мальчиков, и он подробно рассматривает эти приемы [3, с. 303]. Он критически оценивает позицию К. Шмидта по вопросу о содержании образования, ограниченного чисто женскими знаниями и умениями [1, с. 515].

Анализируя систему среднего образования из трех ступеней, К. Д. Ушинский соглашается с К. Шмидтом в вопросе об отсутствии различий в обучении детей с 7 до 10 лет на первой ступени (элементарная школа) и признает это различие на второй ступени (секундная школа) – с 10 до 14 лет. На третьей ступени (средняя школа) – с 14 до 21 года – К. Шмидт и немецкие педагоги не признают обучения девушек [2, с. 229–230]. К. Д. Ушинский дает целостную картину среднего общего образования для девочек (до 21 года). Он учитывает уже имеющийся положительный опыт комплексного решения создания единой системы женского образования, включающей малолетнюю школу (школа Фрелиха в Берне) (3–6 лет) и заканчивающейся высшей школой (после 16 лет) [7, с. 147–183] и др. Следует заметить, что и К. Шмидт, и К. Д. Ушинский говорят о женском образовании в одном контексте с мужским.

В концепции среднего образования К. Д. Ушинский подчеркивает важность образования женщины наравне с образованием мужчины [3, с. 302] и отмечает, что оно менее, чем образование мужчины, должно иметь специальные цели, так как должно быть только общим [3, с. 302]. К. Шмидт исходит из коренной полярной противоположности мужчины и женщины [1, с. 489]. Это различие он последовательно учитывает и в образовательной политике, предъясняя больше чувственные и этические, чем знаниевые требования [1, с. 515–516].

К. Д. Ушинский пишет: «Разница между общим образованием женщины и мужчины может выказаться только в тех заведениях, в которых мужчины готовят к дальнейшим занятиям наукой»; «Я не вижу ничего странного в том, если бы женщина занялась изучением классических языков и высшей математики, но счел бы большой ошибкой ввести эти занятия в курс женского учебного заведения, потому что общественное образование должно иметь в виду общее, а не исключение» [3, с. 303]. Относительно содержания учебных предметов ученый утверждает следующее: «Что касается до других предметов учения, то они должны быть те же самые для обоих полов в народных школах,

средних и высших учебных заведениях» [3, с. 303]; «Но в самом преподавании должна быть разница, и тем большая разница, чем выше курс заведения» [3, с. 303].

На формирование гендерных различий значительное влияние оказывали формы обучения (с точки зрения гендерного подхода) [8, с. 5]. Р. Г. Лотце писал, что с развитием образования происходит увеличение гендерных различий [10], а Г. Мюнстерберг, напротив, говорил о стирании гендерных различий [11]. Парадоксальность суждений объясняется просто. Объектом наблюдения для Р. Г. Лотце была образовательная система Германии с раздельным обучением: мужским и женским, а у Г. Мюнстерберга – США с преимущественным распространением совместного обучения.

Формы обучения фактически с точки зрения гендерного подхода рассматривают и К. Шмидт, и К. Д. Ушинский. По мнению обоих, совместное обучение допускается в элементарной школе. По поводу последующего обучения их позиция различается.

К. Шмидт придерживается строго эссенциальной позиции раздельного обучения. Для него осознанность этой позиции не вызывает вопросов, так как им был проанализирован весь спектр взглядов от акцидентализма до эссенциализма, изложенных в истории педагогики [1, с. 298–519].

Возможность совместного обучения К. Д. Ушинским рассматривается на опыте североамериканских школ: «В иных высших школах девушки и мужчины, от шестнадцатилетнего до двадцатилетнего возраста, сидят в классе вместе друг подле друга, занимаясь одними и теми же предметами. Само собой разумеется, что в низших и средних училищах и подавно допускается такое смешение полов, которое мы видим и в некоторых английских школах. И должно заметить, что как англичане, так и американцы делают это не по необходимости, а по принципу: они не видят особенной нравственной цели в разделении полов» [4, с. 222]. К. Д. Ушинский не исключает совместное обучение на средней ступени образования, последовательно проводя акцидентальную позицию в женском образовании.

Рассматривает К. Д. Ушинский и роль контроля в образовательном процессе. Сопоставляя закрытые учебные заведения – женские интернаты и открытые женские учебные заведения, он подчеркивает, что они создают более мягкие формы контроля и общения, не разрывают связь с семьей, более естественны. Тема контроля продолжает свое развитие в требованиях к учителю, различающихся в мужском и женском образовании [3, с. 303].

Таким образом, в произведениях К. Д. Ушинского приводится структура инварианта гендерного подхода в педагогике, включающая теоретически обоснованные направления гендерного подхода (унификационное и спецификационное); факторы гендерной детерминации в образовательном процессе: содержание учебного предмета, методы обучения, формы обучения и формы контроля; формы обучения с точки зрения гендерного подхода для их практической реализации.

Прослеживая эссенциальную тенденцию К. Шмидта и акцидентальную позицию К. Д. Ушинского, мы видим серьезный подступ к изучению поло / гендерной проблематики. Учеными была определена антропологичность, многоаспектность, биосоциодетерминированность зарождающегося феномена гендерных различий в образовании.

К. Д. Ушинский оказал определяющее влияние на последующее развитие гендерной теории. Его последователи (П. Ф. Каптерев, В. П. Острогорский, В. Я. Стоюнин) развили идеи о высшем образовании женщин, организационные вопросы среднего женского образования и, главное, антропологический принцип (четырёхуровневый, комплексный состав гендерных различий) гендерного подхода в педагогике. Функцию накопления и передачи знаний следующему поколению исследователей (А. П. Нечаев, Н. Е. Румянцев, М. М. Рубинштейн) выполнял Педагогический музей военно-учебных заведений Санкт-Петербурга (подробнее о деятельности музея в заявленном аспекте см. нашу статью [12]).

Список источников

1. Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. История педагогики от Песталоцци до настоящего времени : в 4 т. Т. 4, ч. 2. Изд. 3-е, доп. и испр. Вихардом Ланге / пер. Э. Циммермана. М. : К. Т. Солдатенков, 1881. 519 с.

2. Ушинский К. Д. Одна из темных сторон германского воспитания // Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 2 / сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1988. С. 223–232.

3. Ушинский К. Д. Отчет командированного для осмотра заграничных женских учебных заведений коллежского советника К. Ушинского // Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 2 / сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1988. С. 283–347.

4. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании // Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 1 / сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1988. С. 194–256.

5. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения Н. И. Пирогова // Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 2 / сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1988. С. 408–457.

6. Ушинский К. Д. Школьные реформы в Северной Америке // Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 1 / сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1988. С. 257–280.

7. Ушинский К. Д. Педагогическая поездка по Швейцарии // Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 2 / сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1988. С. 122–217.

8. Плотников А. С. Генезис гендерного подхода в педагогической теории и практике второй половины XIX – начала XX века как историко-образовательный феномен : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2023. 29 с.

9. Чернышевский Н. Г. Рецензия на книгу Д. Мацкевича «Заметки о женщинах» // Полн. собр. соч. : в 15 т. Т. 16, доп. Т. 16. М. : Гослитиздат, 1953. С. 281–283.

10. Лотце Р. Г. Микрокосм. Мысли о естествен-

ной и бытовой истории человечества. Опыт антропологии Германа Лотце : в 3 ч. Ч. 2 / пер. с нем. Е. Корша. М. : К. Солдатенков, 1866. 599 с.

11. Мюнстерберг Г. Американцы : в 2 т. Т. 2 / пер. с нем. А. А. Громбах. М. : Тип. А. П. Поплавского, 1906. 282 с.

12. Плотников А. С. Педагогический музей военно-учебных заведений Санкт-Петербурга в контексте генезиса гендерного подхода в отечественной педагогике // Непрерывное образование. 2019. № 1 (27). С. 48–52.

References

1. Schmidt K. History of Karl Schmidt's pedagogy, set out in world-historical development and in organic connection with the cultural life of peoples. History of pedagogy from Pestalozzi to the Present: in 4 vols. Vol. 4. Part 2. 3rd ed., suppl. and corrected by Wichard Lange / transl. by E. Zimmerman. Moscow, K. T. Soldatenkov, 1881. 519 p. (In Russ.)

2. Ushinsky K. D. One of the dark sides of German education. *Pedagogicheskie sochineniya* = Pedagogical Works: in 6 vols. Vol. 2 / comp. by S. F. Egorov. Moscow, Pedagogy, 1988. Pp. 223-232. (In Russ.)

3. Ushinsky K. D. Report by Collegiate Counselor K. Ushinsky, sent to inspect foreign educational institutions for women. *Pedagogicheskie sochineniya* = Pedagogical Works: in 6 vols. Vol. 2 / comp. by S. F. Egorov. Moscow, Pedagogy, 1988. Pp. 283-347. (In Russ.)

4. Ushinsky K. D. On nationality in public education. *Pedagogicheskie sochineniya* = Pedagogical Works: in 6 vols. Vol. 1 / comp. by S. F. Egorov. Moscow, Pedagogy, 1988. Pp. 194-256. (In Russ.)

5. Ushinsky K. D. Pedagogical works by N. I. Pirogov. *Pedagogicheskie sochineniya* = Pedagogical Works: in 6 vols. Vol. 2 / comp. by S. F. Egorov. Moscow, Pedagogy, 1988. Pp. 408-457. (In Russ.)

6. Ushinsky K. D. School reforms in North America. *Pedagogicheskie sochineniya* = Pedagogical Works: in 6 vols. Vol. 1 / comp. by S. F. Egorov. Moscow, Pedagogy, 1988. Pp. 257-280. (In Russ.)

7. Ushinsky K. D. Pedagogical trip to Switzerland. *Pedagogicheskie sochineniya* = Pedagogical Works: in 6 vols. Vol. 2 / comp. by S. F. Egorov. Moscow, Pedagogy, 1988. Pp. 122-217. (In Russ.)

8. Plotnikov A. S. Genesis of the gender approach in pedagogical theory and practice of the second half of the 19th – early 20th centuries as a historical and educational phenomenon: abstract dis. ... Cand. Ped. Sci. Saransk, 2023. 29 p. (In Russ.)

9. Chernyshevsky N. G. Review of the book by D. Matskevich "Notes on Women". *Poln. sobr. soch.: v 15 t. T. 16, dop. T. 16.* = Complete Collected Works: in 15 vol. Vol. 16, add. Moscow, Goslitizdat, 1953. Pp. 281-283. (In Russ.)

10. Lotze R. G. Microcosm. Thoughts on the natural and everyday history of mankind. Experience of anthropology of Hermann Lotze: in 3 part. Part 2; trans. from German by E. Korsh. Moscow, K. Soldatenkov, 1866. 599 p. (In Russ.)

11. Munsterberg G. Americans: in 2 vols. Vol. 2 / trans. from German by A. A. Grombach. Moscow, A. P. Poplavsky's Printing House, 1906. 282 p. (In Russ.)

12. Plotnikov A. S. Pedagogical museum of Military Educational Institutions of St. Petersburg in the context of the genesis of the gender approach in domestic pedagogy. *Непрерывное образование* = Continuous Education. 2019; 1(27):48-52. (In Russ.)

Информация об авторе:

Плотников А. С. – учитель истории и обществознания; докторант, канд. пед. наук.

Information about the author:

Plotnikov A. S. – teacher of History and Social

Studies; doctoral student, Ph.D (Pedagogy).

Статья поступила в редакцию 22.07.2025; одобрена после рецензирования 04.08.2025; принята к публикации 05.08.2025.

The article was submitted 22.07.2025; approved after reviewing 04.08.2025; accepted for publication 05.08.2025.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.013.75
doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_76

Использование метода карт понятий при обучении школьников математике

Николай Иванович Попов

Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина, Сыктывкар, Россия, popovnikolay65@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5310-4485>

Аннотация. Образовательные стандарты нового поколения в качестве одной из целей обучения школьников предполагают формирование у обучаемых метапредметных навыков и способностей самостоятельной работы с информацией. В статье раскрывается идея использования методов схематизации учебного материала, позволяющих визуализировать математические понятия, упрощая их восприятие и запоминание. Проиллюстрирована общая схема карты понятий и описаны возможные варианты организации деятельности учащихся с применением метода карт понятий. Использование указанного метода будет способствовать формированию у школьников системных предметных знаний и развитию умений, необходимых для самостоятельного поиска и переработки учебной информации.

Ключевые слова: карта понятий, изучение математики, обучение школьников

Для цитирования: Попов Н. И. Использование метода карт понятий при обучении школьников математике // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 76–79. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_76.

PEDAGOGY

Original article

Using the concept mapping method in teaching mathematics to schoolchildren

Nikolay I. Popov

Syktывkar State University named after Pitirim Sorokin, Syktывkar, Russia, popovnikolay65@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5310-4485>

Abstract. New generation educational standards aim to develop students' interdisciplinary skills and independent information processing abilities. The article explores the idea of using schematic methods to visualize mathematical concepts, simplifying their perception and retention. It illustrates a general concept map structure and describes ways to organize student activities with concept mapping. This method fosters systemic subject knowledge and develops skills for independent learning and information processing.

Keywords: concept map, learning mathematics, teaching schoolchildren

For citation: Popov N. I. Using the concept mapping method in teaching mathematics to schoolchildren. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(4-64):76-79. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_76.

Введение

При изучении математики в школе учащиеся сталкиваются с некоторыми абстрактными понятиями, вызывающими определенные сложности при освоении учебного материала. Для обеспечения необходимого уровня понимания школьниками разделов математики традиционные методы обучения оказываются не всегда эффективными, что может в конечном счете привести к пробелам в знаниях и снижению мотивации учащихся в изучении дисциплины. Вследствие этого возникает необходимость в инновационных, эффективных методах преподавания, которые позволяют повысить интерес

школьников к предмету и облегчить усвоение математических знаний.

Одним из таких педагогических приемов является использование различных методов схематизации изучаемого материала, позволяющих визуализировать абстрактные понятия, упрощая их восприятие и запоминание. Новые образовательные стандарты в качестве одной из целей обучения предполагают формирование у школьников метапредметных навыков, критического мышления и способности самостоятельной работы с информацией. Для достижения указанной цели методы схематизации можно рассматривать как один из эффек-

тивных образовательных инструментов.

Цель нашей работы: проиллюстрировать общую схему карты понятий и описать возможные варианты организации деятельности учащихся с использованием метода карт понятий.

Обзор литературы

Эффективность применения методов схематизации в образовательном процессе прослеживается в трудах многих отечественных и зарубежных ученых. Теоретические основы реализации метода схематизации в обучении опираются на педагогические практики, когнитивные теории и научные исследования. Использование указанного метода для развития мышления учащихся отражено в трудах Д. Озьюбел [1], Г. П. Щедровицкого [2] и других исследователей. В методике обучения математике применение методов схематизации рассматривалось, в частности, в работах В. А. Далингера, С. Д. Симонженко [3], Н. И. Попова, Е. В. Яковлевой [4] и др.

В книге В. А. Далингера, С. Д. Симонженко [3] описано использование когнитивно-визуального подхода при изучении математики. Авторы предлагают включать в обучение «визуализированные задачи», в которых образ может быть явным (график, чертеж, таблица) или неявным (образ строится мыслительно). В. Ф. Шаталовым с соавт. была предложена идея внедрения в образовательный процесс опорных конспектов [5]. Технологии визуализации учебного материала рассмотрены в работах М. Е. Бершадского [6; 7], при этом методы интеллектуальных карт и карт понятий раскрыты как когнитивные инструменты обучения, которые можно внедрять на уроках по разным предметам. В одной из наших статей для преодоления затруднений школьников при изучении тригонометрии предложено использование когнитивно-визуального подхода [8].

Материалы и методы

Методы схематизации, предполагающие использование диаграмм, графиков, карт понятий и

других визуальных инструментов, играют важную роль в обучении математике в основной школе. Они позволяют осмысленно усваивать материал по сложным темам, устанавливать в них необходимые связи. В данной статье подробнее рассмотрим методический прием схематизации, предполагающий использование «карты понятий».

Карта понятий представляет собой граф, состоящий из узловых точек (понятий), которые размещены на разных иерархических уровнях (от более общего понятия к частному) и соединены между собой линиями связи.

Для того чтобы извлечь максимальную пользу от составления карт понятий, необходимо соблюдать определенные правила. В такой карте (рис. 1) ключевое понятие размещается в центре в рамочку, которая соединена линиями, фиксирующими взаимосвязь понятий. При этом узловые понятия находятся на различных иерархических уровнях, соответствующих переходу от наиболее общих понятий к частным. Линии-связи, как правило, могут быть заданы глаголом и поясняют конкретный вид связи (родовые, видовые). Понятия, имеющие одинаковую смысловую нагрузку, желательно оформлять одинаковым цветом с выделением текста. Для полного понимания изучаемого материала целесообразно выполнять поясняющие записи про объекты-понятия или делать рисунки, а также приводить необходимые примеры. Можно использовать различные варианты организации деятельности учащихся с картой понятий.

1. *Самостоятельное заполнение учащимися карты понятий по подготовленной основе.* Предполагается, что педагог-предметник заранее составляет карту, а затем убирает все выполненные записи, оставляя при этом только линии связи между понятиями и пустые прямоугольники. Учащиеся самостоятельно заполняют карту на основе учебника, имеющихся знаний, а также с использованием

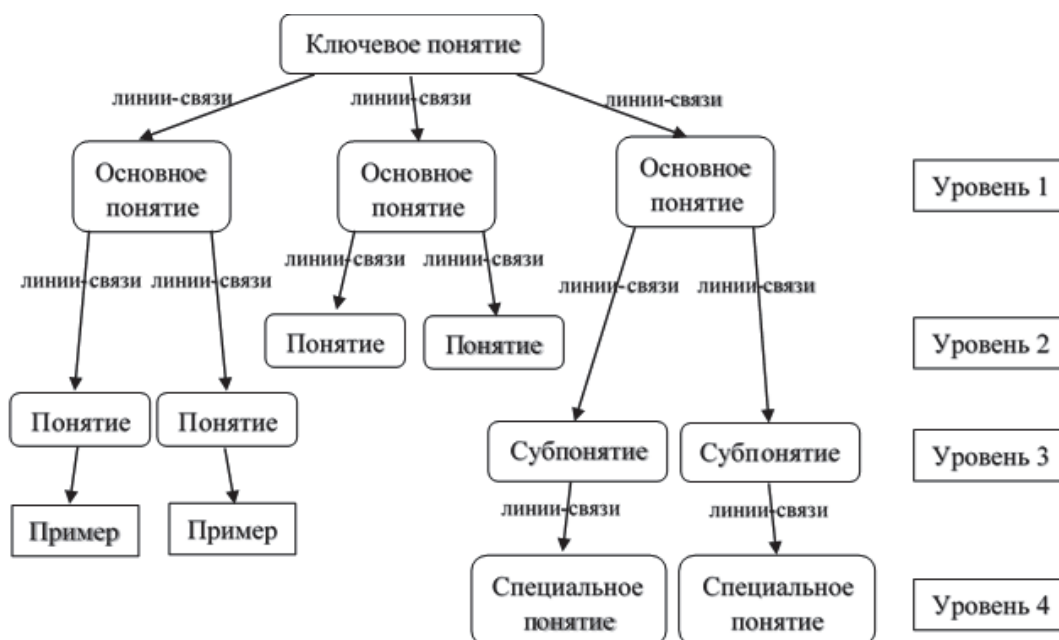


Рис. 1. Общая схема карты понятий

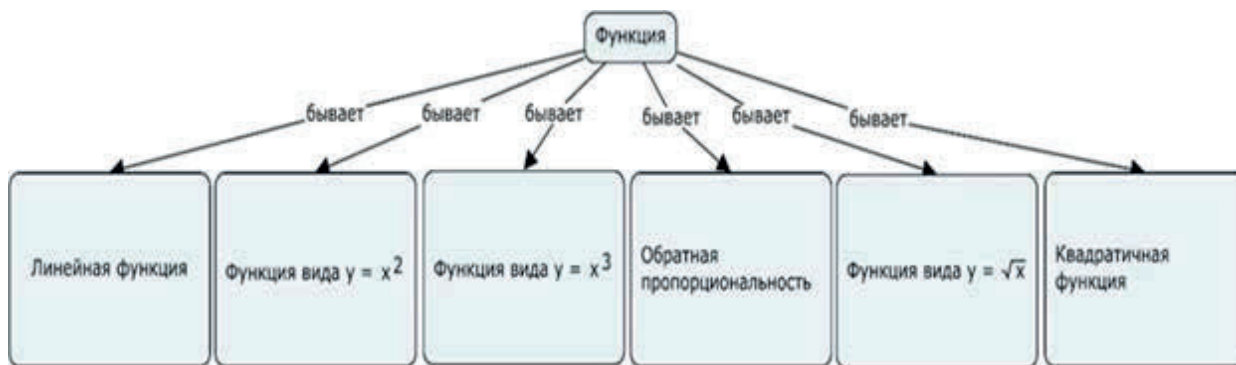


Рис. 2. Пример карты «выращивания»

информации из других источников.

2. *Карта для выборочных понятий.* Преподаватель предоставляет список понятий и ключевой вопрос. Для ответа на ключевой вопрос школьники самостоятельно выстраивают карту. Возможно использовать на уроке закрепления учебного материала и такой вариант, когда список понятий целиком исключается, но тогда учащимся придется опираться на сформированные знания.

3. *«Картирование-выращивание»* (рис. 2). Учащимся предлагается экспертная карта, не заполненная целиком, а только содержащая несколько понятий; используя свои знания, школьники в дальнейшем расширяют и дополняют представленную карту.

Эффективность такого методического приема и познавательный порыв обучаемых были отмечены несколькими студентами 5-го курса СГУ им. Питирима Сорокина – будущими учителями математики при прохождении педагогической практики в 2024/25 учебном году в 9-х классах основной школы в процессе изучения алгебраических функций.

4. *Совместная работа в классе.* Учитель помогает школьникам заполнять карту, что, несомненно, способствует пониманию принципа работы и правил составления карты учащимися.

Конечно же, преподаватели-предметники могут использовать и другие подходы при работе с картами понятий. Однако отметим, что включение карт понятий в процесс обучения школьников способствует как лучшему пониманию и запоминанию изучаемого материала, так и развитию когнитивных способностей учащихся.

Обсуждение и заключения

Использование в практической деятельности карт понятий предоставляет педагогам возможность диагностировать процесс формирования у школьников умений и навыков восприятия и переработки информации, в частности, наблюдаемых при конспектировании учебного материала по математике. Кроме того, такой педагогический прием позволяет контролировать сформированность умений учащихся устанавливать необходимые виды связей между изучаемыми математическими понятиями, а преподавателям-предметникам дает возможность обнаруживать причины когнитивных затруднений обучаемых, возникающих при восприятии материала новой учебной темы.

Применение метода карт понятий, на наш

взгляд, позволит сделать процесс изучения математики интересным для школьников, избавив их от необходимости заучивать большой объем недостаточно осмысленного учебного материала. Его использование будет способствовать формированию у обучаемых системных предметных знаний и развитию умений, необходимых для самостоятельного поиска и переработки информации.

Список источников

1. Ausubel D. P. The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material // *Journal of Educational Psychology*. 1960. Vol. 51. Pp. 267–272.
2. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2005. 798 с.
3. Далингер В. А., Симонженко С. Д. Методика обучения математике. Когнитивно-визуальный подход: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2024. 340 с.
4. Попов Н. И., Яковлева Е. В. Использование метода схематизации при обучении студентов и школьников математике // *Вестник Сыктывкарского университета. Сер. 1: Математика. Механика. Информатика*. 2020. Вып. 4 (37). С. 74–87. DOI: 10.34130/1992-2752_2020_4_74
5. Шаталов В. Ф., Шейман В. М., Хайт А. М. Опорные конспекты по кинематике и динамике: книга для учителя. М.: Просвещение, 1989. 142 с.
6. Бершадский М. Е. Когнитивная технология обучения: теория и практика применения. М.: Сентябрь, 2011. 256 с.
7. Бершадский М. Е. Психолого-педагогические основания метода карт понятий // *Школьные технологии*. 2010. № 1. С. 84–89.
8. Попов Н. И. Методика обучения тригонометрии на основе когнитивно-визуального подхода // *Сибирский педагогический журнал*. 2008. № 11. 34–42 с.

References

1. Ausubel D. P. The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*. 1960; 51:267-272.
2. Zhedrovitskiy G. P. Thinking. Understanding. Reflection. Moscow, MMK Heritage, 2005. 798 p. (In Russ.)
3. Dalinger V. A., Simonzhenko S. D. Methods of teaching mathematics. A cognitive-visual approach: textbook for universities. Moscow, Urait, 2024. 340 p. (In Russ.)

4. Popov N. I., Yakovleva E. V. Using the schematization method in teaching mathematics to students and schoolchildren. *Vestnik Syktyvskarskogo universiteta. Seriya 1: Matematika. Mexanika. Informatika* = Bulletin of Syktyvkar University. Series 1: Mathematics. Mechanics. Computer Science. 2020; 4 (37):74-87. DOI 10.34130/1992-2752_2020_4_74 (In Russ.)

5. Shatalov V. F., Sheyman V. M., Khayt A. M. Reference notes on kinematics and dynamics: book for teachers. Moscow, Prosveshchenie, 1989. 142 p. (In Russ.)

6. Bershadsky M. E. Cognitive learning technology: theory and practice of application. Moscow, September, 2011. 256 p. (In Russ.)

7. Bershadsky M. E. Psychological and pedagogical foundations of the concept map method. *Shkolniye tekhnologii* = School Technologies. 2010; 1:84-89. (In Russ.)

8. Popov N. I. Trigonometry teaching methodology based on a cognitive-visual approach. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* = Siberian Pedagogical Journal. 2008; 11:34-42. (In Russ.)

Информация об авторе:

Попов Н. И. – зав. кафедрой физико-математического и информационного образования, д-р пед. наук, канд. физ.-мат. наук, проф., Почет. работник высш. проф. обр. РФ.

Information about the author:

Popov N. I. – Head of the Department of Physics, Mathematics and Information Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Ph.D. (Physics and Mathematics), Prof., Honorary Worker of Higher Professional Education of the RF.

Статья поступила в редакцию 20.08.2025; одобрена после рецензирования 04.09.2025; принята к публикации 05.09.2025.

The article was submitted 20.08.2025; approved after reviewing 04.09.2025; accepted for publication 05.09.2025.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.2.02

doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_80

Диагностика уровня сформированности художественно-творческой активности студентов-музыкантов посредством культурных практик

Мария Игоревна Птицына

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия, m_ptitsyna00@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5907-6638>

Аннотация. В статье рассматривается проблема сформированности художественно-творческой активности студентов-музыкантов посредством культурных практик в контексте высшего образования: дано определение понятия, обозначены критерии сформированности: мотивационно-целевой – определение цели и поиск мотивов в формировании художественно-творческой активности с использованием культурных практик; эмоционально-деятельностный – отражение эмоционального восприятия в культурных практиках; рефлексивно-оценочный – анализ и подведение итогов собственной деятельности в культурных практиках. В соответствии выделенными критериями были определены уровни сформированности художественно-творческой активности студентов-музыкантов (базовый, потенциальный, преобразовательный). Предложен комплекс методик оценки уровня сформированности художественно-творческой активности, а также представлены результаты констатирующего и формирующего этапов исследования опытно-экспериментальной работы. Зафиксировано, что к концу формирующего этапа опытно-экспериментальной работы большинство студентов-музыкантов экспериментальной группы достигли преобразовательного уровня (73 %), потенциальный уровень преобладает у 23 %, на базовом остались 3 %.

Ключевые слова: культурные практики, критерии и уровни, художественно-творческая активность студентов, формирование художественно-творческой активности

Для цитирования: Птицына М. И. Диагностика уровня сформированности художественно-творческой активности студентов-музыкантов посредством культурных практик // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 80–83. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_80.

PEDAGOGY

Original article

Diagnostics of the level of formation of artistic and creative activity of student musicians through cultural practices

Maria I. Ptitsyna

Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Saratov, Russia, m_ptitsyna00@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5907-6638>

Abstract. The article examines the problem of the formation of artistic and creative activity of student musicians through cultural practices in the context of higher education: the definition of the concept is given, the criteria for formation are outlined: motivational-goal-based – defining the goal and searching for motives in the formation of artistic and creative activity using cultural practices; emotional-activity-based – reflection of emotional perception in cultural practices; reflexive-evaluative – analysis and summing up of one's own activity in cultural practices. In accordance with the identified criteria, the levels of development of artistic and creative activity of student musicians were determined (basic, potential, transformative). A set of methods for assessing the level of development of artistic and creative activity is proposed, and the results of the ascertaining and formative stages of the study within the experimental work are presented. It was recorded that by the end of the formative stage of the experimental work, the majority of student musicians in the experimental group reached the transformative level (73 %), the potential level prevailed in 23 % of the students, and 3 % remained at the basic level.

Keywords: cultural practices, criteria and levels, artistic and creative activity of students, formation of artistic and creative activity

For citation: Ptitsyna M. I. Diagnostics of the level of formation of artistic and creative activity of student musicians through cultural practices. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(4-64):80-83. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_80.

Введение

В настоящее время перед факультетами искусств стоит задача развития творческого потенциала студентов-музыкантов, решение которой связано с формированием художественно-творческой активности студентов посредством культурных практик, что в свою очередь предполагает осуществление комплексной диагностики уровня ее сформированности. Цель данной статьи заключается в представлении анализа результатов диагностики уровня сформированности художественно-творческой активности студентов-музыкантов посредством культурных практик на констатирующем и формирующем этапах эксперимента исследования.

Обзор литературы

Исследователи Е. В. Ивченко [1, с. 122], Н. М. Сокольникова [2] в своих работах рассматривают художественно-творческую активность как одно из качеств личности, проявляющееся посредством творческого процесса с готовностью к активным, новаторским действиям в сфере искусства. При этом степень проявления художественно-творческой активности рассматривается через изменяющийся показатель, что подразумевает гармоничный переход от активного низкого уровня ее сформированности до более высокого.

К. В. Зотова определяет художественно-творческую активность как интегральное качество личностных черт, входящих в устойчивое личностное образование, необходимых для творческого проектирования [3, с.15].

В. И. Андреев [4, с. 200], О. В. Дыбина [5], О. В. Цаплина [6], подразделяют художественно-творческую активность на составляющие: внутреннюю организацию (цели, мотивы, потребности) и инструментальную (знания, умения, навыки). В данном случае художественно-творческая активность характеризуется готовностью студентов применить знания, умения и навыки в самостоятельном поиске нестандартных решений для реализации поставленной цели.

С учетом обзора научной литературы [1–6] нами было сформулировано определение художественно-творческой активности, под которой мы понимаем готовность личности к применению знаний, умений и навыков в музыкальном искусстве, проявляющуюся в ее взаимодействии с музыкально-педагогической средой для приобретения студентами-музыкантами опыта организации культурных практик и дальнейшего его использования в профессиональной деятельности..

Материалы и методы

СВ результате теоретического изучения художественно-творческой активности студентов-музыкантов нами выделены мотивационный, целевой, эмоциональный, деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты и соответствующие критерии: мотивационно-целевой (определение цели и поиск мотивов в формировании художественно-творческой активности с использованием культурных практик); эмоционально-деятельностный (отражение эмоционального восприятия в культурных практиках); рефлексивно-оценочный (анализ

и подведение итогов собственной деятельности в культурных практиках). В соответствии с ними определены характеристики трехуровневого проявления художественно-творческой активности студентов-музыкантов посредством культурных практик (базовый, потенциальный, преобразовательный) (табл. 1).

Таблица 1

Характеристики уровней сформированности художественно-творческой активности студентов-музыкантов посредством культурных практик

	Уровни и критериальные характеристики		
	Преобразовательный	Потенциальный	Базовый
Мотивационно-целевой	присутствует четкая установка в постановке мотивов и целей формирования художественно-творческой активности; осознает значимость культурных практик в формировании художественно-творческой активности	имеет затруднения в постановке мотивов и целей формирования художественно-творческой активности; частично осознает значимость культурных практик в формировании художественно-творческой активности	не способен определить мотивы и поставить цель формирования художественно-творческой активности; не осознает значимость культурных практик в формировании художественно-творческой активности
Эмоционально-деятельностный	проявляет четко выраженное эмоциональное восприятие в культурных практиках; осознает значимость проявления эмоционального восприятия в профессиональной деятельности	имеет затруднения в проявлении выраженного эмоционального восприятия в культурных практиках; частично осознает значимость проявления эмоционального восприятия в профессиональной деятельности	не способен проявлять эмоциональное восприятие в культурных практиках; не осознает значимость проявления эмоционального восприятия в профессиональной деятельности
Рефлексивно-оценочный	способен самостоятельно осуществлять анализ и рефлексию собственной деятельности в культурных практиках; способен самостоятельно дать оценку и подвести итог собственной деятельности в культурных практиках	способен при поддержке преподавателя осуществлять анализ и рефлексию собственной деятельности в культурных практиках; способен при поддержке преподавателя дать оценку и подвести итог собственной деятельности в культурных практиках	не способен осуществлять анализ и рефлексию собственной деятельности в культурных практиках; не способен дать оценку и подвести итог собственной деятельности в культурных практиках

В своем исследовании мы предлагаем комплекс методик и диагностических инструментов оценки уровня сформированности художественно-творческой активности студентов-музыкантов посредством культурных практик, который был применен для их диагностики на базе факультета искусств Педагогического института ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского». В исследовании приняли участие 60 студентов: экспериментальная группа – 30 студентов, контрольная – 30 студентов. В экспериментальную и контрольную группы вошли студенты, обучающиеся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль Музыка. Комплекс методик и диагностических инструментов изучения сформированности художественно-творческой активности студентов-музыкантов посредством культурных практик представлен в таблице 2.

Методики диагностики сформированности художественно-творческой активности студентов-музыкантов посредством культурных практик

Критерии	Методики
Мотивационно-целевой	Методика «Мотивация обучения в вузе» (Т. И. Ильина); Опросник «Мотивация в формировании художественно-творческой активности студентов-музыкантов посредством культурных практик», адаптированный к обучению в вузе
Эмоционально-деятельностный	Методика «Склонность к творчеству» (В. В. Юсупова); Опросник «Проявление активности студентов-музыкантов в культурных практиках», адаптированный к обучению в вузе
	Методика «Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности» (автор – Ч. Д. Спилбергер, в адаптации Ю. Л. Ханина); Опросник «Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности в формировании художественно-творческой активности студентов-музыкантов», адаптированный к обучению в вузе
Рефлексивно-оценочный	Методика определения удовлетворенности трудом (А. В. Батрашев); Опросник «Изучение удовлетворенности студентов-музыкантов проявлением художественно-творческой активности в концертно-исполнительской деятельности», адаптированный к обучению в вузе
	Методика «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой» (Н. В. Журин, Е. П. Ильин); Опросник «Изучение удовлетворенности студентов от применения культурных практик в дальнейшей профессиональной деятельности», адаптированный к обучению в вузе

Результаты исследования

Сформированность художественно-творческой активности студентов-музыкантов посредством культурных практик на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы определялась нами в ходе обработки данных использования обобщенного опросника, в основе которого были методики, адаптированные для студентов-музыкантов факультета искусств (табл. 2). Данный опросник состоял из 60 вопросов (по десять вопросов на каждый показатель).

Для обработки результатов диагностики мы использовали трехбалльную шкалу, где каждый вариант ответа одного из показателей оценивался следующим образом:

- 0 баллов – нет;
- 1 балл – затрудняюсь ответить;
- 2 балла – да.

Каждый показатель критериев сформированности художественно-творческой активности студентов-музыкантов оценивался через суммирование оценок по группе вопросов соответствующего блока обобщенного опросника, которая имеет три градации: 0–10 – выражен слабо, 11–15 – выражен, 16–20 – ярко выражен. Результаты опроса представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты распределения по уровням сформированности художественно-творческой активности студентов-музыкантов посредством культурных практик на констатирующем этапе эксперимента

Уровень сформированности	Контрольная группа (количество человек)	Экспериментальная группа (количество человек)
Базовый	8	12
Потенциальный	22	18
Преобразовательный	0	0

Результаты опроса показывают, что на данном этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах преобладают базовый и потенци-

альный уровни сформированности художественно-творческой активности студентов-музыкантов. Большинство из них не в полной мере способны определить мотивы и сформулировать цель формирования художественно-творческой активности, осознать значимость культурных практик в формировании художественно-творческой активности, не способны проявлять эмоциональное восприятие в культурных практиках, не могут осуществлять оценку и анализ собственной деятельности в культурных практиках.

Проверка статистической гипотезы о сравнимости контрольной и экспериментальной групп проводилась с использованием критерия согласия Пирсона. Расчетное значение $\chi^2_{\text{эмп}}$ составило от 3,96 до 31,23, что меньше табличного (36,2) для каждого показателя, при 19 степенях свободы это соответствует $\alpha=0,01$, что подтверждает незначительные различия между группами и позволяет продолжить эксперимент с использованием на формирующем этапе в образовательном процессе студентов-музыкантов экспериментальной группы авторского спецпрактикума «Организация культурных практик в процессе формирования художественно-творческой активности студентов-музыкантов».

На завершающем этапе формирующего эксперимента опытно-экспериментальной работы для проверки уровня сформированности художественно-творческой активности студентов-музыкантов был повторно применен опросник, использованный на констатирующем этапе эксперимента (табл. 4).

Таблица 4

Результаты распределения по уровням сформированности художественно-творческой активности студентов-музыкантов посредством культурных практик на формирующем этапе эксперимента

Уровень сформированности	Контрольная группа (количество человек)	Экспериментальная группа (количество человек)
Базовый	3	1
Потенциальный	24	7
Преобразовательный	4	22

На данном этапе эксперимента в контрольной и экспериментальных группах произошли изменения. В экспериментальной группе 73 % студентов-музыкантов достигли преобразовательного уровня, тогда как в контрольной группе данный уровень преобладает лишь у 13 % студентов, 23 % студентов экспериментальной группы дошли до потенциального уровня и лишь 3 % остались на базовом уровне сформированности художественно-творческой активности; в контрольной группе потенциальный уровень преобладает у 80 %, базовый – у 10 % студентов. Расчетное значение $\chi^2_{\text{эмп}}$ составило от 37,31 до 154,7, что больше табличного (36,2) для каждого показателя, при 19 степенях свободы это соответствует $\alpha=0,01$. Это подтверждает, что различия между группами значительны.

Таким образом, аналитическое представление результатов исследования показало, что по завершении формирующего этапа эксперимента показатели уровня сформированности художественно-творческой активности студентов-музыкантов экспериментальной группы стали располагаться в границах потенциального и преобразовательного уровней, что подтверждает достоверность проведения исследования: методологическим, теоретическим обоснованием проблемы исследования, комплексом используемых методик диагностики уровня сформированности художественно-творческой активности студентов-музыкантов посредством культурных практик, проведением количественного и качественного анализа исследуемого материала, а также использованием методов математической и статистической обработки данных.

Обсуждение и заключения

Данные, полученные в ходе диагностики уровня сформированности художественно-творческой активности студентов-музыкантов посредством культурных практик, позволяют сделать вывод, что результаты исследования могут использоваться в теории и практике на факультетах искусств высших учебных заведений и лежать в основе дальнейшего изучения данной проблемы.

Список источников

1. Ивченко Е. В. Модель развития художественно-творческой активности студенческой молодежи в условиях социально-культурной деятельности // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2015. № 4. С. 122–127.
2. Сокольникова Н. М. Развитие художественно-творческой активности школьников в системе эстетического воспитания : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. 472 с.
3. Зотова К. В. Развитие художественно-творческой активности студентов-дизайнеров в процессе преподавания инфографики в высшей школе : ав-

тореф. дис... канд. пед. наук. М., 2020. 22 с.

4. Андреев В. И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости : монография. Казань : Центр инновационных технологий, 2015. 286 с.

5. Дыбина О. В. Психология и педагогика творчества в период детства : электронное учебное пособие. Тольятти : ТГУ, 2018. 29 с.

6. Цаплина О. В. Формирование творческой активности у старших дошкольников средствами предметно-пространственной среды детского сада : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. 16 с.

References

1. Ivchenko E. V. Model of development of artistic and creative activity of student youth in the context of socio-cultural activities. *Vestnik Chelyabinskoy gosudarstvennoy akademii kultury i iskusstv* = Herald of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts. 2015; 4:122-127. (in Russ.)

2. Sokolnikova N. M. Development of artistic and creative activity of schoolchildren in the system of aesthetic education: dis. ... Doc. Ped. Sci. Moscow, 1997. 472 p. (In Russ.)

3. Zotova K. V. Development of artistic and creative activity of design students in the process of teaching infographics in higher education: abstract dis. ... Cand. Ped. Sci. Moscow, 2020. 22 p. (In Russ.)

4. Andreev V. I. Pedagogical heuristics for creative self-development of multidimensional thinking and wisdom: monograph. Kazan, Center for Innovative Technologies, 2015. 286 p. (In Russ.)

5. Dybina O. V. Psychology and pedagogy of creativity during childhood: electronic textbook. Togliatti, TSU, 2018. 29p. (In Russ.)

6. Tsaplina O. V. Formation of creative activity in older preschoolers using the subject-spatial environment of kindergarten: abstract dis. ... Cand. Ped. Sci. Moscow, 1998. 16 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Птицына М. И. – преподаватель факультета искусств Педагогического института.

Information about the author:

Ptitsyna M. I. – Lecturer at the Faculty of Arts of the Pedagogical Institute.

Статья поступила в редакцию 22.07.2025; одобрена после рецензирования 04.08.2025; принята к публикации 05.08.2025.

The article was submitted 22.07.2025; approved after reviewing 04.08.2025; accepted for publication 05.08.2025.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.091.3:811(045)

doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_84

Лингвометодические аспекты продвижения русского языка в Тунисе: интеграция модели «Концепт – Язык – Профессия» в образовательную среду

Ольга Алексеевна Романенкова^{1*}, Светлана Александровна Уланова²

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

¹ol.romanenkowa@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-0013-8195>

²s.ulanova77@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5463-5659>

Аннотация. Статья посвящена исследованию инновационных моделей преподавания русского языка как иностранного в образовательной среде Тунисской Республики. Авторы подчеркивают необходимость преодоления разрыва между академическим изучением языка и его профессиональным применением, предлагая в качестве основы научно-методическую модель продвижения русского языка «Концепт – Язык – Профессия». Особое внимание уделяется роли ключевых для будущей профессии обучающихся концептов, что позволяет повысить мотивацию изучения русского языка как иностранного. В статье предложена комплексная методика изучения русского языка на примере концепта «музей», включающая три компонента: концептуальный, языковой и профессиональный. Практическая реализация представлена системой учебных заданий, адаптированной к различным уровням владения языком.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, русский язык как иностранный, концепт, концептуальный подход, когнитивно-деятельностный подход

Благодарности: исследование выполнено в рамках выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) № 073-03-2025-049/1 от 25.04.2025 г. по теме «Проектирование научно-методической модели продвижения русского языка “Концепт – Язык – Профессия” (на примере Тунисской Республики)».

Для цитирования: Романенкова О. А., Уланова С. А. Лингвометодические аспекты продвижения русского языка в Тунисе: интеграция модели «Концепт – Язык – Профессия» в образовательную среду // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 84–88. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_84.

PEDAGOGY

Original article

Linguistic and methodological aspects of promoting the Russian language in Tunisia: integrating “Concept – Language – Profession” model into educational environment

Olga A. Romanenkova^{1*}, Svetlana A. Ulanova²

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

¹ol.romanenkowa@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-0013-8195>

²s.ulanova77@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5463-5659>

Abstract. The article is devoted to the study of innovative models of teaching Russian as a foreign language in the educational environment of the Tunisian Republic. The authors emphasize the need to bridge the gap between academic language learning and its professional application, offering as a basis a scientific and methodological model for promoting the Russian language “Concept – Language – Profession”. Special attention is paid to the role of key concepts for the future profession of students, which allows them to increase their motivation to learn Russian as a foreign language. The article offers a comprehensive methodology for learning the Russian language using the example of the “museum” concept, which includes three components: conceptual, linguistic and professional. The practical implementation is represented by a system of learning tasks adapted to different levels of language proficiency.

Keywords: intercultural communication, Russian as a foreign language, concept, conceptual approach, cognitive activity approach

Acknowledgements: the study was carried out as part of the state assignment for the provision of public services (performance of works) No 073-03-2025-049/1 dated 04/25/2025 on the topic “Design of a scientific

and methodological model for promoting the Russian language ‘Concept – Language – Profession’ (using the example of the Tunisian Republic)”.

For citation: Romanenkova O. A., Ulanova S. A. Linguistic and methodological aspects of promoting the Russian language in Tunisia: integrating “Concept – Language – Profession” model into educational environment. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(4-64):84-88. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_84.

Введение

Современная дидактика переживает период трансформации, связанный с переосмыслением традиционных подходов к преподаванию языков, в том числе русского языка как иностранного. В контексте глобализации образования и усиления международных контактов особую актуальность приобретает проблема практико-ориентированного языкового обучения.

В Тунисской Республике, где русский язык рассматривается как инструмент профессиональной реализации в сферах туризма, торговли и международного сотрудничества, этот вопрос становится особенно актуальным.

Разрыв между академическим изучением языка и его практическим применением в профессиональной сфере может быть продуктивно устранен в процессе интеграции модели «Концепт – Язык – Профессия» в образовательную среду Тунисской Республики.

Категория «концепт» приобрела особую популярность в российском и зарубежном научном сообществе последних десятилетий. Первоначально введенная философами и психологами, эта категория стала важной составляющей дисциплины преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Она дает возможность объяснить различия между системами ценностей, образов мышления и поведенческих реакций, присущих носителям разных культур, и одновременно формирует новый взгляд на процесс обучения языку.

Данное исследование основано на анализе современных лингводидактических концепций и представляет собой инновационную модель, интегрирующую языковую подготовку с профессиональными компетенциями.

Обзор литературы

Первые серьезные шаги в изучении концептов были сделаны российским ученым Юрием Сергеевичем Степановым, автором монографии «Константы: Словарь русской культуры» [1]. Согласно Ю. С. Степанову, концепт – это сложное многослойное образование, которое формируется на пересечении индивидуального опыта, социальной памяти и традиций народа. В дальнейшем этот подход поддержали и развили такие выдающиеся исследователи, как Е. С. Кубрякова, В. И. Карасик, А. Д. Шмелев и др.

Зарубежные ученые, в частности Стивен Левинсон, Джордж Лакофф, использовали аналогичные принципы для описания мыслительной деятельности человека, трактуя концепт как базу человеческих понятий, используемых для ориентации в окружающем мире.

Таким образом, в науке сложились две базовые позиции относительно концепта:

– как конструктивного элемента сознания, формирующего индивидуальное и общественное восприятие мира;

– как основного элемента культуры, воплощенного в языке и символизирующего общие нормы и ценности.

Материалы и методы

При раскрытии темы исследования применялись разнообразные научные методы и аналитические инструменты, обеспечившие всестороннее ее изучение. Среди основных следует выделить: теоретико-методологический анализ научной литературы, посвященной понятию «концепт»; концептологический подход (при выявлении структурных компонентов концептов «музей», «архитектура», «живопись» путем тщательного анализа лексического значения, культурных ассоциаций и символики каждого понятия); методологическое моделирование (при разработке учебно-практических заданий, направленных на активизацию профессиональных компетенций иностранных обучающихся в сфере туризма посредством углубленного понимания внутренней структуры исследуемых концептов); текстоориентированный подход (контекстное погружение в профессиональную среду); контент-анализ визуальных материалов (при описании архитектурных памятников, живописных полотен и экспозиций музеев с целью выявления специфических черт и характерных особенностей).

Результаты исследования

Предлагаемая концептуальная модель основывается на трех ключевых принципах: профессиональной направленности, межкультурной коммуникации и когнитивно-деятельностном подходе.

Под профессиональной направленностью понимается «обучение, основанное на учете потребностей обучающихся в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности» [2, с. 3].

Тесная связь между преподаванием иностранного языка, в том числе русского языка как иностранного, и межкультурной коммуникацией очевидна [3]. Каждая из тем – это столкновение с иной культурой, прежде всего через ее основной носитель – язык. «Все тонкости и вся глубина проблем межъязыковой и межкультурной коммуникации становятся особенно наглядными, а иногда и просто осознаваемыми, при сопоставлении иностранных языков с родными и чужой культуры со своей родной, привычной» [4, с. 33].

«Когнитивно-деятельностный подход позволяет учитывать лингвистические, социальные, методические, культурологические и психологические аспекты функционирования языка как средства человеческого общения, предоставляет возможность моделировать реальное общение в различных сфе-

рах деятельности» [5, с. 17].

В рамках модели «Концепт – Язык – Профессия» необходимо выделить три структурных компонента. Первый из них – концептуальный, отвечающий за формирование культурных представлений о русском языке профессиональной деятельности, так называемых «профессиональных концептов». Методическими приемами обучения в данном случае могут стать кейс-стади, концепт-карты и др.

Следующий в структуре представленной методической модели выступает языковой компонент. Его основная задача – обучение лексике и грамматике через профессиональные контексты (диалогов для гидов, описаний достопримечательностей, картин и др.). Весьма эффективны в этом будут такие методические приемы, как ролевые игры, диалоги, терминологические диктанты.

Третий компонент в структуре методической модели «Концепт – Язык – Профессия» – профессиональный – отвечает за развитие профессиональных навыков, овладение которыми осуществляется в процессе работы над практико-ориентированными заданиями, такими как симуляции переговоров, экскурсий на русском языке, а также проектных работ.

В контексте рассматриваемых компонентов была разработана система заданий, основанная на сочетании двух параллельных линий: профессиональной подготовки будущих гидов-экскурсоводов Туниса и приобретения знаний по русскому языку как языку профессии на основе концептов. Предлагаемая система заданий позволяет сформировать у обучающихся необходимую базу знаний о концептах «музей», «архитектура», «живопись», изучить историю создания крупнейших музеев России и Туниса, архитектуру зданий, музейные коллекции. Помимо этого, будущие гиды получают ценные практические навыки: умение разрабатывать сценарии, эффективно решать коммуникативные задачи, работать с кейсами и проектными заданиями. Важную роль в обучении играет использование реальных материалов – онлайн-экскурсий, статей, книг и фильмов об искусстве и культуре на русском языке. В качестве завершающего этапа предлагается создание групповых и индивидуальных творческих проектов, включая разработку и представление сценария экскурсионного маршрута.

Представим, как это может выглядеть на практике.

Для уровней В1–В2 целесообразно следующее построение образовательного маршрута.

Работа с текстом (задания на чтение и понимание).

Прочитайте текст «Как появились музеи» и выполните задания ниже.

Как появились музеи?

Слово музей происходит от греческого – *museum*, что в переводе означает «дом муз».

В современном понимании музеи – это учреждения, которые занимаются изучением и хранением памятников культуры, а также просветитель-

скими целями.

Изначально слово музей означало какую-либо коллекцию, но со временем это понятие стало обозначать дома и здания, в которых находились экспонаты.

Первый прототип современного музея был основан в Александрии под названием Мусейон в 290 году до н.э.

В этом здании было огромное количество комнат, и в одной из них была знаменитая Александрийская библиотека, которая не сохранилась до нашего времени. Также там были залы для чтения, столовая и другие комнаты.

Постепенно здание расширялось и туда добавлялись новые экспонаты, такие как чучела животных, которые использовались как наглядное пособие для обучения.

В Средние века произведения искусства (ювелирные украшения, манускрипты) выставлялись в храмах и монастырях. В это время экспонаты, захваченные во время войны, служили, можно сказать, оплатой за выкупы или прочие расходы.

В XV веке Лоренцо де Медичи (всемирно известного рода) дал указание создать так называемый Сад Скульптур.

Именно в эти века становится модным строить здания с длинными коридорами, а в них располагать картины и статуи. Со временем мода взяла свое, и начали создаваться так называемые «кабинеты» – помещения, специально предназначенные для размещения произведений искусства. Это очень быстро распространилось в Италии, затем в Германии и потом уже по всей Европе. Наряду с кабинетами в Германии создавались коллекции необычных вещей (*Wunderkammer*).

В XIX веке завершается процесс формирования музея как социокультурного института. В начале XX века его еще нередко определяли как собрание предметов, представляющих интерес для ученых, систематизированное и экспонируемое в соответствии с научными методами. Однако дальнейшая демократизация музея привела к тому, что в его дефиниции стала подчеркиваться ориентированность на все слои населения.

XX век подарил человечеству новые типы музеев, пришло осознание того, что сохранять и экспонировать можно и нужно не только предметы, но и характерное для них окружение, различные фрагменты историко-культурной среды, виды человеческой деятельности.

Появились музеи под открытым небом, в основе которых – не традиционная коллекция предметов, а памятники архитектуры и народного быта, представленные в своем естественном природном окружении. Возникли и музеи, экспонирующие главным образом не подлинники, а их воспроизведения. (По материалам интернет-источников.)

Ответьте на вопросы по тексту.

1. Из какого языка к нам пришло слово «музей»?
2. Какое значение первоначально имело это слово?

3. Какие музеи появились в XX веке?

2. Составление мини-презентации на тему одного из известных музеев России или Туниса (говорение).

Выберите один известный российский музей (например, Эрмитаж, Русский музей, Третьяковскую галерею) или тунисский музей (Национальный музей Бардо, Карфагенский археологический парк). Подготовьте короткую презентацию (до трех минут), которая будет включать: наименование музея, его географическое положение, историю создания, наиболее значимые коллекции. Порядок элементов можно изменять или дополнять.

3. Проектная деятельность (письмо).

Напишите эссе объемом около 150–200 слов на одну из следующих тем:

Почему музеи важны для человечества?

Какие эмоции вызывает у вас посещение музеев?

Какой ваш любимый музей и почему?

Для уровня С1 можно предложить следующую систему заданий:

1. Анализ художественного стиля (чтение и письмо).

Прочитайте описания стилей архитектурных сооружений, представленных в крупных российских и тунисских музеях. Объясните разницу между ними, приводя конкретные примеры произведений искусства или зданий.

2. Диалогическая ситуация (говорение).

Представьте ситуацию, в которой вы посещаете экскурсию в известном музее вместе с другом-иностранцем. Составьте разговор, в ходе которого обсудите следующее:

Особенности интерьера музея.

Любимые произведения искусства вашего друга.

Ваши впечатления от посещения музея.

Используйте фразы и конструкции, характерные для вежливого общения на русском языке.

3. Эссе-размышление (письмо).

Напишите сочинение объемом примерно 300–400 слов на тему «Роль музеев в сохранении исторической памяти народа». Обсудите, каким образом различные виды музеев помогают сохранить культурное наследие, как они влияют на наше восприятие истории и современности, какое влияние оказывают на воспитание молодежи.

4. Проектная задача.

Разработайте интересный и познавательный экскурсионный маршрут по Тунису продолжительностью минимум 5 дней для группы студентов вуза, будущих экскурсоводов. Включите разнообразные места, сочетающие природу, культуру, отдых и возможность практиковать русский язык.

Обсуждение и заключения

Представленные в статье материалы демонстрируют высокую значимость рассматриваемой темы и определяют направления дальнейшей разработки вопросов интеграции языковых и профессиональных элементов в учебный процесс.

Рассмотрение концептов в обучении русскому языку как иностранному открывает широкие горизонты для преподавателей и студентов. Используя концептуальный подход, преподаватели помогают обучающимся по-новому взглянуть на язык будущей профессии. Благодаря ему слушатели быстрее адаптируются к новой языковой среде, глубже понимают культуру и чувствуют себя увереннее в реальных профессиональных ситуациях.

Однако теория и практика требуют дальнейшего развития, чтобы разрешить еще оставшиеся противоречия и сформулировать четкую стратегию преподавания концептов иностранцам. Дальнейшие исследования должны сосредоточиться на оценке эффективности внедряемых стратегий и разработке практических инструментов для учителей и обучающихся, обеспечивающих успешное усвоение интегрированных программ [6; 7].

Список источников

1. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. М. : Академический Проект, 2001. 990 с.

2. Образцов, П. И., Иванова, О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учебное пособие / под ред. П. И. Образцова. Орел : ОГУ, 2005. 114 с.

3. Водясова, Л. П., Морозова, Е. Н. Межкультурная компетентность как показатель профессионального мастерства мобильного учителя русского языка // Гуманитарные науки и образование. 2019. № 2 (38). С. 34–40. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38241247> (дата обращения: 03.07.2025).

4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учебное пособие. М. : Слово / Slovo. 2000. 261 с.

5. Карчава О. В. К вопросу о преимуществах применения когнитивно-деятельностного подхода в процессе обучения иностранному языку в высшей школе // The Scientific Heritage. 2020. № 44–4 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-preimuschestvah-primeneniya-kognitivno-deyatelnostnogo-podhoda-v-protssesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 02.07.2025).

6. Матюшина Н. В. Новый взгляд на лингвокультурологический подход в преподавании РКИ: к постановке задачи // Гуманитарные науки и образование. 2025. № 2 (62). С. 35–41. URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/618/Tom-16_-_2-_aprel_iyun_.pdf (дата обращения: 03.07.2025).

7. Zhindeeva E. A., Vodyasova L. P., Romanenkova O. A., Gruznova I. B., Ulanova S. A. Immanent modeling in the system of teaching migrant children the fundamentals of Russian culture (by way of Russian literature) // Espacios. 2018. Т. 39, No. 21. С. 36. URL: [item.asp?id=35496045](https://www.mordgpi.ru/item.asp?id=35496045) (дата обращения: 03.07.2025)..

References

1. Stepanov Yu. S. Constants: Dictionary of Russian culture. Moscow, Academic Project. 2001. 990 p. (In Russ.)

2. Obraztsov P. I., Ivanova O. Yu. Professionally-oriented teaching of a foreign language at non-linguistic faculties of universities: textbook. Orel, OSU, 2005. 114 p. (In Russ.)

3. Vodyasova L. P., Morozova E. N. Intercultural competence as an indicator of professional skills of a mobile teacher of the Russian language. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2019; 2(38):34-40. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38241247> (accessed 03.07.2025). (In Russ.)

4. Ter-Minasova S. G. Language and intercultural communication: textbook. Moscow, Word, 2000. 261 p. (In Russ.)

5. Karchava O. V. On the issue of the advantages of using the cognitive-activity approach in the process of teaching a foreign language in higher education. *The Scientific Heritage*. 2020; № 44-4 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-preimushestvah-primeneniya-kognitivno-deyatelnostnogo-podhoda-v-protssesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vysshey-shkole> (accessed 02.07.2025). (In Russ.)

6. Matyushina N. V. A new perspective on the linguistic and cultural approach in teaching Russian as a foreign language: task setting. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025. № 2(62):35-41. URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/618/Tom-16_-_2-_aprel_iyun_.pdf (accessed 03.07.2025). (In Russ.)

7. Zhindeeva E. A., Vodyasova L. P., Romanenkova O. A., Gruznova I. B., Ulanova S. A. Immanent modeling in the system of teaching migrant children the fundamentals of Russian culture (by way of Russian literature). *Espacios*. 2018; 39(21):36. URL: [item.asp?id=35496045](https://www.mordgpi.ru/item.asp?id=35496045) (accessed 03.07.2025).

Информация об авторах:

Романenkova O. A. – доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка, канд. пед. наук, доц.

Уланова С. А. – доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка, канд. пед. наук, доц.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Romanenkova O. A. – Associate Professor of the Department of Russian language and Methods of Teaching the Russian Language, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Ulanova S. A. – Associate Professor of the Department of Russian Language and Methods of Teaching the Russian Language, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 23.07.2025; одобрена после рецензирования 04.08.2025; принята к публикации 05.08.2025.

The article was submitted 23.07.2025; approved after reviewing 04.08.2025; accepted for publication 05.08.2025.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378.016: 81`342.02

doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_89

Использование таблиц и схем по фонетике русского и татарского языков в преподавании русского языка в тюркоязычной аудитории

Дания Абузаровна Салимова^{1*}, Альбина Анваровна Билялова²

^{1,2}Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабужский институт, г. Елабуга, Россия

¹daniya.salimova@mail.ru*, <http://orcid.org/0000-0002-2835-3284>

²abill71@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-9539-2363>

Аннотация. Статья нацелена на решение актуальных методических задач при преподавании трудных тем фонетики и фонологии русского языка тюркоязычной аудитории. На сопоставительном материале татарского и русского языков описываются общие и специфические закономерности их фонологических структур. Исследование опирается на многолетний опыт авторов на филологических факультетах педвузов. Акцент сделан на прикладном аспекте: основную часть составляют таблицы и схемы, наглядно демонстрирующие параметры и характеристики двух разноструктурных языков. Учтены также общие черты фонологии ряда тюркских языков, что позволяет использовать данные по татарскому языку при обучении туркменских и узбекских студентов русскому как иностранному. Предложен комплекс заданий и вопросов, проверенных в практике преподавания РКИ для татар и других тюркофонов, а также в курсе сопоставительного языкознания.

Ключевые слова: обучение, наглядность, фонетика, сопоставление языков, русский и тюркские языки

Для цитирования: Салимова Д. А., Билялова А. А. Использование таблиц и схем по фонетике русского и татарского языков в преподавании русского языка в тюркоязычной аудитории // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 89–94. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_89.

PEDAGOGY

Original article

Tables and diagrams on the phonetics of Russian and Tatar languages in teaching Russian to Turkic-speaking audiences

Daniya A. Salimova^{1*}, Albina A. Bilyalova²

^{1,2}Kazan (Volga Region) Federal University, Elabuga Institute, Elabuga, Russia

¹daniya.salimova@mail.ru*, <http://orcid.org/0000-0002-2835-3284>

²abill71@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-9539-2363>

Abstract. The article addresses pressing methodological challenges in teaching complex topics of Russian phonetics and phonology to Turkic-speaking students. Using comparative material from Tatar and Russian, it describes both common and language-specific patterns in their phonological systems. The study draws on the authors' long-standing experience in philological faculties of pedagogical universities. Particular emphasis is placed on the applied dimension: the core of the paper consists of tables and diagrams that visually represent the parameters and characteristics of these two structurally different languages. The analysis also considers shared phonological features across several Turkic languages, which makes it possible to apply data from Tatar when teaching Russian as a foreign language to Turkmen and Uzbek students. The paper further offers a set of exercises and questions, tested in the practice of teaching Russian as a foreign language to Tatars and other Turkic speakers, as well as in the course of comparative linguistics.

Keywords: teaching, visual aids, phonetics, language comparison, Russian and Turkic languages

For citation: Salimova D. A., Bilyalova A. A. Tables and diagrams on the phonetics of Russian and Tatar languages in teaching Russian to Turkic-speaking audiences. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2025; 16(4-64):89-94. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_89.

Введение

Как известно, структура любого языка представляет собой сложную иерархию ярусов. Процесс усвоения языка, будь то родного или неродного, сводится к поэтапному овладению основными уровнями этой системы. В данном контексте фонетический и фонологический ярусы закономерно выступают в качестве первоосновы, особенно при изучении неродного языка, что определяет их ведущую роль в методике преподавания. На протяжении десятилетий среди методистов продолжаются дискуссии о необходимости учета особенностей родного языка при освоении второго. Напомним, что тезис о «чистом» и «смешанном» двуязычии до сих пор вызывает разногласия, хотя эффективность модели «чистого» двуязычия неоспорима. Однако при работе с учащимися, слабо владеющими русским языком (а их число в последние годы заметно возросло как среди студентов, так и среди детей мигрантов), игнорирование влияния родного языка оказывается методически неоправданным. Так, закономерности татарского языка играют значимую роль не только в преподавании русского языка носителям татарского, но и в обучении студентов, владеющих другими тюркскими языками. «Учет данного фактора при преподавании русского языка как иностранного, особенно в тюркоязычной аудитории, несомненно, важен, так как не только позволяет учащимся принять русский язык как свой, близкий, но и вызывает интерес к изучению языков в целом» [1, с. 35].

Обзор литературы

В татарском языкознании и в лингводидактике работы, положившие начало разработке сопоставительных грамматик татарского и русского языков, появились еще в XIX в. Грамматики И. Гиганова, А. Троянского, М. Иванова, А. Казембека, К. Насырова были адресованы изучающим татарский язык не-татарам. Создателем сопоставительной грамматики, предназначенной для русских, изучающих татарский язык, и татар, изучающих русский язык, является великий татарский ученый-просветитель К. Насыров. Многие работы, написанные уже после него в этой области, опираются на ряд положений и методику К. Насыри, изложенную им в труде «Образец русско-татарской грамматики». Краткий, но обстоятельный экскурс в историю вопроса изложен в статье Р. Р. Замалетдинова с соавт. [2] и учебном пособии авторов предлагаемой статьи [3]. Среди трудов послеоктябрьского периода одним из самых значительных является «Введение в татарское языкознание» В. А. Богородицкого [4]. Фундаментальной работой в сравнительно-контрастивных исследованиях стала «Сопоставительная грамматика татарского и русского языков» Р. С. Газизова [5], переиздававшаяся несколько раз и по праву считающаяся самым полным учебником и по сей день. Исследованиями Г. Амирова, Н. З. Бакеевой, Л. З. Шакировой, К. Б. Ишемгуловой, Р. Б. Гарифьяновой, М. Ш. Субаевой, З. М. Валиуллиной и др. внесен огромный вклад в становление национальной методики. Труды Э. М. Ахунзянова, Р. А. Юсупова, Л. К. Байрамовой, М. З. Закиева, Ф. С. Сафиуллиной, З. М. Валиуллиной, К. З. Зиннатуллиной и др. расширили поле лингвове-

тодических исследований. При этом следует констатировать, что список работ, посвященных фонетике и фонологии татарского и русского языков именно в сопоставительном плане, крайне невелик. Среди таковых можно выделить главу «Сравнительный очерк татарского вокализма и консонантизма» из «Введения в татарское языкознание» В. А. Богородицкого, статью его ученика Г. Шарафа «Палатограммы звуков татарского языка сравнительно с русскими» [6], монографическое исследование «Звуковой строй татарского языка» У. Ш. Байчуры [7], работы проф. Х. Х. Салимова [8–9], труды К. З. Кульшариповой [10], З. Ф. Юсуповой М. М. Шакуровой [11] и др.

Методы и материалы

В исследовании применен комплекс методов: ведущими выступают педагогическое наблюдение и обобщение; дополнительно использовались сопоставительный и описательный методы, метод дидактических задач, а также элементы количественного анализа. В обучении произношению (формирование слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков) мы используем сочетание методик и приемов. Ключевыми являются имитативный и сознательный (аналитико-имитативный) методы; преимущественно задействуется второй, поскольку он предполагает работу с фонетическими таблицами, схемами артикуляции, графическими моделями интонационных конструкций и теоретическими комментариями преподавателя.

Результаты исследования

На наш взгляд, тема эта должна получить «второе дыхание» в наши дни, так как число тюркоязычных студентов в российских вузах растет, межвузовские связи с Туркменистаном и Узбекистаном укрепляются и задача повышения их владения русским языком остается острой. Ключевым здесь является фонетический уровень: ошибки в произношении, ударении и интонации затрудняют понимание и искажают смысл высказывания.

Безусловно, нельзя не приветствовать интерес иностранных студентов к изучению русского языка, тем более для преподавателей, много лет работающих с татарскими учащимися, преподавать русский язык в такой аудитории намного проще, ведь у татарского, туркменского и узбекского языков, относящихся к тюркским, очень много общих типологических черт, что, вне сомнения, остается единой базой для освоения русского языка. Опыт показывает, что опора на родной язык обучающихся повышает эффективность обучения и поддерживает формирование идентичности и толерантности [12, с. 63]. Для преподавателей, много лет работающих с татарскими учащимися, работа с тюркоязычной аудиторией в целом проще благодаря общим типологическим чертам. Однако при всей близости систем есть и принципиальные различия: в татарском и туркменском – богатый вокализм (9–10 и 18 гласных), тогда как русский язык более «консонантный», что осложняет усвоение мягкости / твердости, палатализации и веляризации согласных русского языка. Приведем лишь один пример: туркменские согласные также имеют мягкий и твердый варианты, так как в соседстве с гласными переднего ряда согласные произносятся с некоторой палатализацией,

но слышатся тверже, чем русские мягкие согласные. Однако этот признак не имеет фонологического значения, не влияет на значение слова, в отличие от русских (цел – цель). Далее мы кратко продемонстрируем некоторые фонетические соответствия и расхождения между русским и татарским (близкого к узбекскому и туркменскому) языками, опираясь на данные основных (академических) грамматик этих языков [13–14] (табл. 1, 2).

Таблица 1

Артикуляционная классификация гласных татарского и русского языков

Ряд	Передний		Средний		Задний	
	неогубл.	Огубл.	Неогубл.	Огубл.	Неогубл.	Огубл.
Верхний	[и]	[y]**	[ы]*			[у]
Средний	[ē]*, [e]**	[ө]**			[ы]**	[ō]*, [o]**
Нижний	[ə]**		[а]*		[а]**	[а]**

(*) – русские, (**) – татарские специфические гласные;
() – гласные, одинаково произносимые в обоих языках.

Таблица 2

Сходство и специфичность звуков татарского и русского языков

Звук: общая картина	Гласные	Согласные
1. Звуки, имеющие сходную артикуляцию в обоих языках	[y], [и]	[п], [б], [т], [л], [р], [к], [ф], [с], [з], [ш], [ж], [й], [м], [н], [а], [р]
2. Звуки, имеющие расхождения в артикуляции	[а]	[ч], [х], [х'], [п'], [б'], [т'], [л'], [к'], [ф'], [с'], [з'], [м'], [н'], [а'], [р']
3. Специфические звуки русского языка	[ө], [й], [ѐ]	[ц], [в], [в'], [ш''], [ж'']
4. Специфические звуки татарского языка	[о], [ы], [e], [ə], [o], [y]	[к], [ғ], [w], [н], [б], [ж], [ʔ]

Заметим, что наибольшие расхождения с русским языком у татарского именно в вокализме (в других тюркских языках, например в узбекском, – всего 6 гласных), состав согласных же и их произношение, как показывает практика, не представляет особых трудностей. Исключение составляют специфические согласные [ц], [в], [в'], [ш''], [ж'']. Особую сложность представляют морфофонематические изменения на морфемном шве, так как в тюркских языках морфонологические чередования не так значительны и часты, как в русском. Отсюда ошибки в русской речи татар: бегу-бегит, сон-сона и др. (табл. 3–7).

Таблица 3

Морфонологические явления и морфемы

Морфонологические явления	Татарский язык	Русский язык
Усечение основы (или выпадение фонем)	<i>утыр + ау = утрау</i> (ы-ө) <i>яшен + и = яшьни</i> (е-ө) <i>эни + кэй = энкэй</i> (и-ө)	<i>сердце+пред...+ий = предсердие</i> (ц-ө) Вятка + ич = вятич (к-ө) <i>прежде+н=прежний</i> (де-ө)
Наложение фонем (или морфем)	<i>алма+агач = алмагач</i> (а-ө) <i>мин+не=мине</i> (н-ө) <i>ул + лар = алар</i> (л-ө)	<i>сосна + няк = сосняк</i> (н-ө) <i>розовый+оватый = розоватый</i> (ов-ө) Курск + ск = курский (ск-ө)

Вставка асемантической фонемы (или наращение основы)		<i>драма + ург = драматург</i> (ө-ат) <i>луна + изм = лунатизм</i> (ө-ат) <i>кофе+н=кофейный</i> (ө-й)
Чередование фонем	<i>ук + ы = угы</i> (к-г) <i>тап + а = таба</i> (п-б) <i>мин + нең = минем</i> (ң-м), (н-ө)	<i>ухаживать – уход</i> (а-о), (ж-д) <i>глядеть – гляжу</i> (д-ж) <i>тугой – туже</i> (г-ж)

Таблица 4

Стечение согласных в разных частях словоформ русского и татарского языков

Кодифицирующее количество согласных	Позиция	В начальных слогах слов	В середине слов	В конечных слогах слов
		Русский язык	2 <i>снег</i>	3 <i>штрих</i>
Татарский язык	2 –	3 –	4 –	–

Таблица 5

Типы слогов в зависимости от числа фонем

Слоги	Рус. яз.	Тат. яз.
1-фонемные	<i>ц - мя</i>	<i>ц - ке</i> «два»
2-фонемные	<i>ма - ма, он</i>	<i>ба - ла</i> «дитя»
3-фонемные	<i>луг, ток</i>	<i>баи</i> «голова»
4-фонемные	<i>визг, друг</i>	<i>карт</i> «старик»
5-фонемные	<i>фронт</i>	–
6-фонемные	<i>встреч</i>	–
7-фонемные	<i>средств</i>	–

Таблица 6

Типы слогов русского и татарского языков (гласные и согласные)

№	Структура слога	Русский язык	Татарский язык
1	Г	<i>э-то</i>	<i>и</i> «наклони»
2	ГС	<i>он</i>	<i>ит</i> «мясо»
3	ГСС	<i>игр</i>	<i>илт</i> «отнеси»
4	СГ	<i>те-бя</i>	<i>ба-ра</i> «идет»
5	СГС	<i>вол</i>	<i>тап</i> «пятно»
6	СГСС	<i>парк</i>	<i>корт</i> «сугроб»
7	СГГ	<i>три</i>	–
8	ГССС	<i>искр</i>	–
9	ССГГ	<i>стра-на</i>	–
10	СГССС	<i>текст</i>	–
11	СГСССС	<i>госу-дарств</i>	–
12	СГГС	<i>план</i>	–
13	СГСС	<i>фронт</i>	–
14	ССГС	<i>склад</i>	–
15	СССГ	<i>встреч -ча</i>	–
16	ССГСС	<i>спринт</i>	–
17	СССГС	<i>встреч</i>	–
18	СССГСС	<i>всплеск</i>	–

Словесное ударение в русском и татарском языках

Языки	Татарский	Русский
Особенности		
Природа ударения	Количественно-качественная: в словах, где все гласные одинаковы по долготе и где ударение на конечном слоге, ударный гласный длилительнее безударного; в словах, где ударение не на конечном слоге, ударный гласный всегда более интенсивен; в восприятии ударения есть приоритет длительности	Количественно-качественная: гласный ударного слога, в отличие от безударных гласных, характеризуется относительно большей напряженностью произнесения, большей длительностью, а потому и более четким звучанием
Место ударения в слове	Одноместное: в большинстве случаев ударение на конечном слоге, но в то же время есть много словоформ с ударением в начале или в середине слова	Разноместное: ударение не прикреплено постоянно к какому-нибудь определенному слогу и в разных словах может находиться на любом слоге словоформы и на разных морфемах
Подвижность	В исконно татарских словах подвижное: при прибавлении аффиксов переходит на конечный аффикс. В словах с неконечным ударением оно неподвижное. Есть и некоторые аффиксы, которые «останавливают» перед собой подвижное ударение	Одни слова могут иметь постоянное ударение, другие – подвижное (например, <i>соб о а; 'ка, соб о а; 'ки, соб о а; '-ку, соб о а; 'чий; гор о а; ', з о о; 'ры, горн о я; 'к; молод о о; 'й, м о о; 'лод, мол о о; 'же</i> и т. д.)
Функция	Смыслоразличительная: различает некоторые минимальные пары-омографы: <i>ат</i> «отец» – <i>та</i> «назови»	Словоопознавательная: оно является обязательным элементом звукового облика слова

Как видно из таблиц, в тюркских и русском языках наибольшие расхождения наблюдаются в типах слогов; правда, в XX в., благодаря активным заимствованиям (как из русского, так и из других европейских языков), татарский язык пополнился большим количеством слов с иной структурой слогов. Так, в татарский язык вошли слова со строем слогов ССГ (*грамота*), ССГС (*план*), ССГСС (*фронт*). Но по-прежнему легче усваиваются и правильно произносятся носителями тюркских языков лишь те слоги, где второй согласный начального стечения и первый согласный конечного стечения являются сонорными (см. приведенные примеры). При нарушении этой закономерности в заимствованиях наблюдаются явления типа протезы, эпентезы и др.

Далее мы предлагаем комплекс заданий, выполняемых с опорой на представленные в статье схемы и таблицы, с их последующим обсуждением и обобщением на лекциях и практических занятиях по русскому языку и сопоставительному языкознанию.

Задание 1. Напишите слова (в русском, татарском, туркменском и т. д.), которые состоят из одной буквы.

Задание 2. Определите слова, в которых встречаются одинаковые согласные фонемы.

Дуб, мышь, апа, кыр, нож, арыш, воз, ряд, су, кот, кеше.

Задание 3. Решите «звуковые пропорции»:

а) дом : том = ? : шарить, б) бок : док = пакт : ?
в) пара : тара : кара = пот : ? : ?

г) икәү : игәү = ? : агын д) бар : дар = апа : ? е) ут : ун = ак : ?

Задание 4. Напишите слова, которые пишутся одинаково, но читаются по-разному в татарском и русском языках.

Задание 5. Выявите, какие слова написаны в фонетической транскрипции: [п'өс'ик], [р'ст''; 'т], [м'ьд; 'к], [м'ьт''; 'лк], [шт'j''; ']; [wəf?; 'с], [тəңк; 'т],

[ма°'м; 'й], [йэмс; 'с], [тöс; 'с].

Задание 6. Найдите, какие фонетические признаки объединяют следующие слова: а) *каләм, сәлам, фигыль, шикәр, сибирь, шинель*; б) *юнь, дәү, яу, жир, мир, дом, лень*.

Задание 7. Придумайте русские и татарские предложения, где все гласные слов заднего ряда.

Задание 8. Напишите слова в двух языках, которые состоят из одного закрытого слога.

Задание 9. Установите, какие получатся слова, если первый звук в названных ниже примерах произнести без напряжения голосовых связок: а) *бар, ваза, дело, жаль*; б) *дала, зар, дип, жир*; в) *бар, жан, бик*.

Задание 10. Определите, какие фонетические изменения перенесли данные слова, заимствованные из русского языка:

а) *минут, фатир, каникул, гэжит, кәрзин*;
б) *эскерт, эшләпә, эскәтер, эскәмия, ыстырам*;

в) *бүрәнә, келәт, керән, сумала*.

Задание 11. Выпишите из текста слова, а) где имеются такие сочетания согласных, которые невозможны в татарском языке; б) в которых количество звуков и букв не совпадает. *В то время, как все люди скакали с одной службы на другую, товарищ Кротков прочно служил в Главцентбазспи-мате на штатной должности делопроизводителя и прослужил в ней 11 месяцев. Пригревшись в Спимате, нежный, тихий блондин Кротков совершенно вытравил у себя в душе мысль, что существуют на свете так называемые превратности судьбы, и привил взамен нее уверенность, что он – Кротков – будет служить в базе до окончания жизни на земном шаре (М. Булгаков).* Задание 12. Напишите слова, которые состоят из двух букв и из трех звуков.

Задание 13. Напишите татарские и русские омографы, которые различаются лишь местом словесного ударения.

Задание 14. Напишите слова, где подряд стоят три буквы, обозначающие гласные звуки.

Задание 15. Какие согласные находятся в отношениях, аналогичных т : д : н?

Задание 16. Какие мы получим татарские слова, если произнесем последовательно в обратном порядке звуки, из которых состоят следующие русские слова: *раз, та, раб, таз, она, суд, лад*?

Задание 17. Какие буквы русского алфавита в татарском и русском языках обозначают различные звуки?

Задание 18. В каких словах встречаются одинаковые гласные фонемы?

Стук, эни, мята, уку, машина, люк, ике, лапа, пол, каты.

Задание 19. Какие слова получатся, если изменить подъем гласных следующих слов: а) *тал, кал, бур, кол, бар, так, суду*; б) *ток, сын, сел, бил, буль.*

Задание 20. Найдите слово по акустическо-артикуляционным данным составляющих его звуков: 1-й звук – переднеязычный, щелевой, однофокусный, глухой; 2-й звук отличается от первого лишь смычным образованием; 3-й звук – гласный, огубленный, обозначается 21-й буквой русского алфавита; 4-й звук отличается от второго звонкостью; 5-й звук – переднеязычный, среднего подъема, относительно долгий; 6-й звук отличается от четвертого опущением небной занавески; 7-й звук – переднеязычный глухой.

Ответы: 1. *и, а* (в русском – союз, в татарском – междометие); *о* – предлог и междометие в русском. 2. *Дуб – апа, кыр – арыш, воз – су, мышь – арыш – нож, кыр – кот, ряд – кот.* 3. а) *жарить*, б) *такт*, в) *тот, кот*; г) *акын*, д) *ата*, е) *аң*. 4. *Так, бар, кара, сыр, бак* и др. 5. *Песик, расчет, медок, метелка, шитье; вэгазь, тэнькыйть, маэмай, ямьсез, тозсыз.* 6. а) все слова начинаются на шумный глухой согласный, заканчиваются на сонорный согласный; все слова состоят из пяти звуков: 2 – гласных, 3 согласных; у всех слов одинаковые модели слогов – СГ-СГС; б) все слова начинаются на шумный звонкий согласный, заканчиваются на сонорный согласный; все слова состоят из трех звуков: 1 – гласный, 2 – согласных; у всех слов одинаковые модели слогов – СГС. 7. *Аналар борчыла башлады. Мама пошла работать.* 8. *Ул, кул (тат), он, тот (рус).* 9. а) *пар, фаза, тело, шаль*; б) *тала, сар, тиг, чик*; в) *пар, чан, ник.* 10. а) апокопия, б) протеза, в) эпентеза. 11. а) *Кротков, Главцентбазспимате, мысль и др.*; б) *другую, пригревишись, мысль, нее, служить, до окончания.* 12. Рус: *еж, як*; тат.: *аю* (медведь), *юл* (дорога). 13. *Кара, тора, бала, сук* и др. 14. *Длинношеее* (животное). 15. *п : б : м; х : г : ң.* 16. *Сар, ат, пар, сат, ана, туз, тал.* 17. *О, ы, э, е, к, з, в, ч, х, я, ю.* 18. *Стук – мята – каты, уку – каты, апа – пол.* 19. а) *тол, кыл, бор, кул, бер, тык, солы*; б) *тук, сан, сил, бел, боль.* 20. *Студент.*

Обсуждение и заключения

В ходе обучения татар и других тюркоязычных студентов было выявлено: языковая среда (например, в билингвальной Республике Татарстан) существенно влияет и на формирование произносительных навыков, и на освоение фонетико-грамматических норм флективного русского языка. Фонетический уровень, будучи базовым, теряет ау-

тентичность под действием интерференции русско-тюркских контактов, при этом фонетические единицы детерминируют лексические и синтаксические единицы. Неслучайно три из пяти субтестов РКИ связаны со звучащей речью: аудирование, говорение, чтение. Наш опрос тюркоязычной аудитории по завершении изучения раздела «Фонетика» показал: наибольшие трудности при изучении фонетики вызывают русское ударение и морфонологические чередования. Поскольку русский язык является одним из мировых языков и «мостом» между народами, фонетико-фонологический уровень занимает особое место в обучении тюркофонов. Качественную устную речь и грамотное письмо можно развивать лишь последовательной системной работой – с опорой на родной язык обучающихся, образцовую речь преподавателя, с широким использованием наглядности и учетом этнолингвистических и лингвокультурных факторов.

Список источников

1. Салимова Д. А. Тюрко-русские языковые пересечения и их учет при преподавании русского языка как иностранного (из опыта работы с туркменскими студентами) // Современные исследования социальных проблем. 2024. № 16 (1). С. 28–42.

2. Замалетдинов Р. Р., Закирьянов К. З., Замалетдинова Г. Ф. Сопоставительное исследование разноструктурных языков: лингвометодический аспект // Филология и культура. 2017. № 2 (48). С. 63–74.

3. Салимов Х. Х., Салимова Д. А. Сопоставительная фонетика татарского и русского языков (в таблицах, схемах и упражнениях) : учебно-методическое пособие для студентов-филологов. Елабуга, 2007. 86 с.

4. Богородицкий В. А. Введение в татарское языкознание в связи с другими тюркскими языками / под ред. чл.-кор. АН СССР проф. Н. К. Дмитриева. 2-е изд., испр. и доп. Казань : Татгосиздат, 1953. 220 с.

5. Газизов Р. С. Сопоставительная грамматика татарского и русского языков. Фонетика и морфология. Казань : Татарское книжное издательство, 1977. 140 с.

6. Шараф Г. Ш. Палятограммы звуков татарского языка сравнительно с русскими // Вестник научного общества татароведения. 1927. № 7. С. 65–103.

7. Байчура У. Ш. Звуковой строй татарского языка. Ч. 1. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1959. 184 с.

8. Салимов Х. Х. Татар теленең орфографик-орфоэпик сүзлеге. Казан : Яналиф, 2004. 196 с.

9. Салимов Х. Х. О словесном ударении в татарском и русском языках // Проблемы двуязычия в современных условиях : материалы всероссийской научной конференции. Казань, 1994. С. 75–77.

10. Кульшарипова Р. Э. Сопоставительная фонетика русского и татарского языков : учеб.-метод. пособие для студентов-филологов. Казань : УНИ-ПРЕСС, 1998. 61 с.

11. Юсупова З. Ф., Шакурова М. М. Сопоставительный анализ фонетического строя контактирующих языков в аспекте совершенствования методики обучения в условиях двуязычия // Филологические

науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 10 (76). С. 214–216.

12. Водясова Л. П., Налдеева О. И. Роль кафедры родного языка и литературы в реализации учебно-методической, научной и воспитательной работы вуза // Гуманитарные науки и образование. 2021. № 4. С. 59–64.

13. Русская грамматика. Т. 1. Фонетика. Фонология. Интонация. Ударение. Морфонология. М.: Наука, 1982. 476 с.

14. Татарская грамматика: в 3 т. Т. 1. Фонетика. Фонология. Графика и орфография. Орфоэпия. Морфонология. Просодика. Словообразование. Казань: Тат. кн. изд-во, 1993. 584 с.

References

1. Salimova D. A. Turkic-Russian linguistic intersections and their consideration in teaching Russian as a foreign language (based on experience with Turkmen students). *Sovremennye issledovaniya social'nykh problem. = Modern Research of Social Problems*. 2024; 16(1):28-42. (In Russ.)

2. Zamaletdinov R. R., Zakiryaynov K. Z., Zamaletdinova G. F. Comparative study of structurally different languages: linguistic and methodological aspects. *Filologiya i kul'tura = Philology and Culture*. 2017; 2(48): 63-74. (In Russ.)

3. Salimov Kh. Kh., Salimova D. A. Comparative phonetics of Tatar and Russian languages (in tables, diagrams and exercises): study guide for philology students. Elabuga, 2007. 86 p. (In Russ.)

4. Bogoroditsky V. A. Introduction to Tatar linguistics in relation to other Turkic languages. 2nd ed., revised and expanded. Kazan, Tatar State Publishing House, 1953. 220 p. (In Russ.)

5. Gazizov R. S. Comparative grammar of Tatar and Russian languages: phonetics and morphology. Kazan, Tatar Book Publishing House, 1977. 140 p. (In Russ.)

6. Sharaf, G. Sh. Palatograms of Tatar language sounds in comparison with Russian. *Vestnik nauchnogo obshchestva tatarovedeniya = Bulletin of the Scientific Society of Tatar Studies*. 1927; 7:65-103. (In Russ.)

7. Baychura U. Sh. The sound system of the Tatar language. Part 1. Kazan, Kazan University Press. 1959. 184 p. (In Russ.)

8. Salimov Kh. Kh. Orthographic and orthoepic dictionary of the Tatar language. Kazan, Yangelif, 2004. 196 p. (In Tatar)

9. Salimov Kh. Kh. On word stress in Tatar and Russian languages. *Problemy dvuyazychiya v sovremennykh usloviyakh = Problems of bilingualism in modern conditions: materials of the All-Russian Scientific Conference*. Kazan, 1994. Pp. 75-77. (In Russ.)

10. Kulsharipova R. E. Comparative phonetics of

Russian and Tatar languages: study guide for philology students. Kazan, UNIPRESS, 1998. 61 p. (In Russ.)

11. Yusupova Z. F., Shakurova M. M. Comparative analysis of the phonetic structure of contacting languages in the aspect of improving teaching methods in bilingual conditions. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philology. Theory & Practice*. 2017; 10(76):214-216. (In Russ.)

12. Vodyasova L. P., Naldeeveva O. I. The role of the Department of Native Language and Literature in implementing educational, methodological, scientific and educational work at the university. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2021; (4):59-64. (In Russ.)

13. Russian Grammar. Vol. 1. Phonetics. Phonology. Intonation. Stress. Morphology. Moscow, Nauka, 1982. 476 p. (In Russ.)

14. Tatar Grammar: in 3 vols. Vol. 1. Phonetics. Phonology. Graphics and Orthography. Orthoepy. Morphology. Prosody. Word Formation. Kazan, Tatar Book Publishing House, 1993. 584 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Салимова Д. А. – профессор кафедры русского языка и литературы, д-р филол. наук, проф., Засл. деятель науки РТ.

Биялова А. А. – зав. кафедрой иностранных языков, д-р филол. наук, проф.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Salimova D. A. – Professor of the Department of Russian Language and Literature, Dr. Sci. (Philology), Prof., Honored Scientist of the RT.

Bilyalova A. A. – Head of the Foreign Languages Department, Dr. Sci. (Philology), Prof.

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

The authors declare no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию 22.08.2025; одобрена после рецензирования 04.09.2025; принята к публикации 05.09.2025.

The article was submitted 22.08.2025; approved after reviewing 04.09.2025; accepted for publication 05.09.2025.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 373.5

doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_95

Обоснование диагностического инструментария для выявления уровня сформированности основ военно-технических знаний у старшеклассников

Сергей Владимирович Семенов

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, emer33@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-7868-312X>

Аннотация. В контексте современных требований к образовательному процессу и обеспечению национальной безопасности важнейшей задачей выступает формирование основ военно-технических знаний у обучающихся. Целью статьи является обоснование диагностического инструментария для выявления уровня сформированности основ военно-технических знаний у старшеклассников. С опорой на определение содержания понятия «основы военно-технических знаний старшеклассников» и его компонентного состава (мировоззренческо-ценностный, теоретико-прикладной, личностно-регулятивный) описан подобранный диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности описываемой категории знания на основе выделения мотивационно-смыслового, когнитивного и субъектного критериев, а также обобщенная характеристика методик, актуальных для диагностики сформированности каждого из компонентов. Результаты исследования позволяют выделить уровни сформированности основ военно-технических знаний старшеклассников (высокий, достаточный, низкий) и служат основой для проектирования индивидуальных образовательных траекторий, задают ориентиры совершенствования образовательного процесса. Статья предназначена для педагогов, исследователей в области образования и специалистов, занимающихся вопросами военно-патриотического воспитания.

Ключевые слова: военно-технические знания, старшеклассники, диагностический инструментарий, критерии и уровни сформированности

Для цитирования: Семенов С. В. Обоснование диагностического инструментария для выявления уровня сформированности основ военно-технических знаний у старшеклассников // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 95–99. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_95.

PEDAGOGY

Original article

Substantiation of diagnostic tools to identify the level of development of the fundamentals of military-technical knowledge in high school students

Sergey V. Semenov

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, emer33@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-7868-312X>

Abstract. In the context of modern requirements for the educational process and ensuring national security, the most important task is to form the fundamentals of military-technical knowledge among students. The purpose of the article is to substantiate diagnostic tools for identifying the level of formation of the basics of military-technical knowledge among high school students. Based on the definition of the content of the concept of “fundamentals of military-technical knowledge of high school students” and its component composition (worldview-value, theoretical-applied, personality-regulatory), a selected diagnostic toolkit is described to assess the level of formation of the described category of knowledge based on the allocation of motivational-semantic, cognitive and subjective criteria, as well as a generalized description of techniques, relevant for the diagnosis of the formation of each of the components. The results of the study make it possible to identify the levels of formation of the fundamentals of military-technical knowledge of high school students (high, sufficient, low) and serve as the basis for designing individual educational trajectories, set guidelines for improving the educational process. The article is intended for teachers, researchers in the field of education and specialists dealing with issues of military-patriotic education.

Keywords: military-technical knowledge, high school student, diagnostic tools, criteria and levels of development

For citation: Semenov S. V. Substantiation of diagnostic tools to identify the level of development of the

Введение

Современные процессы развития техники и технологий, повышение значимости технологической грамотности способствуют обновлению требований к качеству подготовки выпускников общеобразовательных организаций, а также к образовательному процессу в целом. Особую значимость при этом приобретают развитие инженерно-технического мышления, формирование прикладных технических компетенций у обучающихся, которые находят отражение во внеурочной деятельности [1–3]. Вместе с тем в контексте современных вызовов национальной безопасности возрастает потребность в формировании у старшеклассников осмысленных и лично значимых основ военно-технических знаний, что требует разработки эффективных педагогических инструментов для их оценки. Данное исследование направлено на обоснование диагностического инструментария, позволяющего оценить уровень сформированности военно-технических знаний у старшеклассников. Работа выполняется в рамках диссертационного исследования, посвященного разработке педагогической модели формирования соответствующих компетенций.

Обзор литературы

Авторское видение содержания исследуемой ключевой категории основано на анализе базисных подходов к определению его основных составляющих. Были изучены подходы к трактовке категории «знание» с точки зрения различных областей науки (В. С. Аванесов, А. С. Анисимов, В. В. Ефимов, Ю. Л. Неймер, Г. К. Селевко и др.), военно-техническая интерпретация данной категории (А. В. Барабанщиков, В. В. Истомина, В. Ю. Микрюков, В. Н. Самусь, И. В. Цветкова и др.) и содержание предметной области «Основы безопасности и защиты Родины» для последующего синтеза.

Основой для разработки диагностического инструментария послужили научные исследования, посвященные построению структуры и проведению педагогического эксперимента (И. П. Подласый, М. Н. Скаткин, И. Ф. Харламов и др.). Были изучены содержательные и методические аспекты диагностики познавательных интересов и познавательной активности обучающихся (Т. И. Шамова, Г. И. Щукина и др.), оценки установок на военную службу и патриотических убеждений (Д. Г. Давыдов, М. И. Рожков и др.), оценки технико-механической компетентности (Дж. К. Беннетт, Г. В. Резапкина, Дж. Фланаган и др.), метакогнитивных и социально-психологических компетенций (А. В. Карпов, А. А. Карманов, В. В. Синявский, В. А. Федорошин и др.). Для разработки авторского тестового опросника, направленного на выявление теоретических составляющих основ военно-технических знаний были проанализированы подходы к педагогической диагностике (А. Е. Бахмутский, Н. М. Борытко, О. Ю. Ефремов, Е. Н. Землянская, В. Г. Максимов, М. Б. Челышкова, В. А. Ясвин и др.).

Материалы и методы

Логика исследования выстроена на основе теоретического анализа научных и методических материалов, осуществления синтеза ключевого понятия «основы военно-технических знаний старшеклассников» и его компонентной и критериально-уровневой характеристики, а также сопоставления и обобщения информации о содержательных и методических аспектах, принципах проектирования диагностических процедур в педагогических исследованиях. Проведен обоснованный отбор специализированных диагностических инструментов (тесты, анкеты, опросники и др.), позволяющих зафиксировать актуальные показатели, провести качественный анализ данных, проектировать и корректировать образовательный процесс на основе результатов.

Результаты исследования

Под категорией «основы военно-технических знаний старшеклассников» будем понимать результат познавательной деятельности старшеклассника, направленной на изучение и критическое осмысление междисциплинарной взаимообусловленной совокупности представлений, фактов, законов области субъективированного знания, включающей техническую составляющую, основанную на элементах тактической, огневой, инженерной и технической начальной военной подготовки и субъектно-личностную составляющую, характеризующую самостоятельностью представлений о личной и общественной значимости современной культуры безопасности жизнедеятельности и защиты Родины, способствующие успешной самореализации старшеклассника и осознанному восприятию ценностей национальной безопасности.

Для подбора диагностических методик большое значение имеют компоненты основ военно-технических знаний старшеклассников: мировоззренческо-ценностный компонент (включает в себя отношение к основам военно-технических знаний как важному элементу личной и национальной безопасности, мотивацию к изучению военного дела; готовность применять знания в нестандартных ситуациях), теоретико-прикладной компонент (содержит совокупность представлений, фактов, законов в области устройства и функционирования военной техники; понимание структуры военно-технических систем и их связи с научными дисциплинами; осознание влияния технологического прогресса на развитие военной техники и общества), личностно-регулятивный компонент (выражается в самостоятельности процесса постижения военной науки; активной жизненной позиции и ответственности за свои действия).

Для выявления уровня сформированности основ военно-технических знаний у старшеклассников необходимо определить критерии и соответствующие им показатели. Согласно трактовке В. И. Загвязинского, которую примем как ключевой ориентир, критерий является обобщенным показа-

телем развития системы, успешности деятельности [4].

Сформированность основ военно-технических знаний у старшеклассников оценивается по трем критериям: мотивационно-смысловому (раскрывает мировоззренческо-ценностный компонент), когнитивному (отражает теоретико-прикладной компонент) и субъектному (характеризует личностно-регулятивный компонент). Представим краткую характеристику показателей каждого из критериев.

Показателями мотивационно-смыслового критерия сформированности основ военно-технических знаний у старшеклассников выступают: осознание значимости сформированности основ военно-технических знаний как элемента современной культуры безопасности жизнедеятельности и защиты Родины; принятие ценности основ военно-технических знаний при решении задач, связанных с обеспечением национальной безопасности; проявление мотивации, проявление интереса к изучению военного дела; готовность использовать военно-технические знания в ситуациях, моделирующих реальные условия в условиях высокой неопределенности.

Показателями когнитивного критерия являются: наличие знаний основных терминов и определений, используемых в военно-технической сфере; наличие знаний фундаментальных принципов работы военной техники; наличие знаний основных тактико-технических характеристик и возможностей военной техники; наличие знаний о структуре военно-технических систем, интегрирующих достижения различных научных областей; осознание роли технологического прогресса, развития военной техники и ее влияния на общество; наличие представлений о принципах организации и несения службы с применением военной техники; готовность к использованию знаний при решении задач, связанных с военной техникой.

Показатели субъектного критерия представлены способностью анализировать информацию, выявлять противоречия и принимать взвешенные решения; проявлением самостоятельности и инициативы при решении задач; готовностью к сотрудничеству, взаимопомощи и доверию в команде, а также к принятию командных решений; способностью прогнозировать потенциальные последствия каждого варианта решения, взвешивать риски и преимущества.

На основе выделенных критериев и показателей определены уровни (высокий, достаточный и низкий) сформированности основ военно-технических знаний у старшеклассников. Так, старшеклассник с высоким уровнем демонстрирует глубину и системность основ военно-технических знаний, осознанную внутреннюю мотивацию, основанную на ценностях патриотизма и личном интересе, а также развитые лидерские и рефлексивные качества, позволяющие ему самостоятельно обучаться и эффективно действовать в коллективе. Достаточный уровень присущ старшеклассникам, владеющим основным понятийным аппаратом и ключевыми фактами, проявляющим ситуативный интерес и умеренную познавательную активность, имеющим

нейтрально-положительное отношение, проявляющим эпизодическую инициативность и успешно действующих под руководством наставника. Низкий уровень характеризуется отрывочностью и бессистемностью основ военно-технических знаний, негативной мотивационной и ценностной позицией, избеганием сотрудничества и командной работы.

Далее, поддерживая идеи В. В. Краевского и других исследователей, для выполнения условий грамотного осуществления педагогического исследования, а также более эффективного влияния его результатов на практику, несомненно, требуется осуществить опытно-экспериментальную работу [5; 6]. Для этих целей необходимо разработать диагностический инструментарий. С опорой на мнение исследователей диагностический инструментарий в работе будет расцениваться как «механизм или инструмент, а в расширенном смысле – процедура или схема реализации метода педагогической диагностики, используемая для определения состояния того или иного объекта педагогического процесса, причин этого состояния и разработки рекомендаций о дальнейшем функционировании исследуемого объекта» [7]. При его проектировании необходимо обеспечить точность измерений и валидность применяемых методик, а также соответствие возрастным особенностям и возможностям старших школьников. На основе анализа психолого-педагогических характеристик старшего школьного возраста и научно-методической литературы нами была подготовлена обобщенная характеристика диагностического инструментария исследования уровня сформированности основ военно-технических знаний у старшеклассников (табл. 1). Для каждой из отобранных методик приведен диагностируемый с ее помощью аспект.

Обсуждение и заключения

Представленный диагностический инструментарий обоснованных методик исследования уровня сформированности основ военно-технических знаний у старшеклассников выступает средством повышения дидактического потенциала образовательного процесса, задает ориентиры его совершенствования. Результаты диагностики служат основой для разработки индивидуальных образовательных траекторий старшеклассников.

**Характеристика диагностического инструментария исследования уровня сформированности
основ военно-технических знаний у старшеклассников**

Компонент	Критерий	Аспект диагностики	Уровни сформированности	Методики диагностики
Мировоззренческо-ценностный	Мотивационно-смысловой	Выявление уровня мыслительно-эмоциональной отзывчивости и интеллектуального отклика старшеклассника на процесс познания, степень его вовлеченности в процесс обучения	<i>Высокий уровень.</i> Проявление высокой и устойчивой познавательной активности, осознанность личной и общественной значимости основ военно-технических знаний, четко сформированная система личных патриотических убеждений <i>Достаточный уровень.</i> Проявление умеренной познавательной активности, принятие значимости основ военно-технических знаний на общественном уровне, неустойчивость личной заинтересованности, понимание патриотических убеждений на эмоциональном уровне, без связи с личной ответственностью и действием.	Методика определения уровня познавательной активности обучающихся (по Г. И. Щукиной, Т. И. Шаповой)
		Выявление уровня осознанности значимости военно-технических знаний и готовность к их применению, принятия ценностей военного дела	<i>Низкий уровень.</i> Отсутствие устойчивой познавательной активности, отсутствие осознания значимости основ военно-технических знаний, поверхностное понимание патриотических убеждений	Модификация методики «Установки на военную службу» (по Д. Г. Давыдову)
		Выявление уровня понимания сущности патриотизма, сформированности патриотических ценностей, мотивационной готовности к проявлению патриотических убеждений		Методика «Сформированность патриотических убеждений» (М. И. Рожков)
Теоретико-прикладной	Когнитивный	Выявление уровня владения терминологией, понимания тактико-технических характеристик и ориентирования в истории развития военной техники	<i>Высокий уровень.</i> Обширность и системность теоретической составляющей основ военно-технического знания, осознанное понимание фундаментальных физических и механических принципов <i>Достаточный уровень.</i> Владение основным понятийным аппаратом и ключевыми фактами, владение базовыми фундаментальными физическими и механическими принципами при недостаточной гибкости их практического применения	Тестовый опросник, направленный на выявление теоретических военно-технических знаний
		Выявление уровня технических способностей, инженерной эрудиции и логического мышления старшеклассника	<i>Низкий уровень.</i> Отрывочность и, бессистемность теоретической составляющей основ военно-технического знания, отсутствие понимания простейших механических принципов	Тест механической понятийности Беннета (Дж. К. Беннетт, модификация Г. В. Резапкиной)
		Выявление уровня технических способностей, фундаментальных принципов работы техники, устойчивости интереса к решению технических проблем		Тест технических способностей «Механика» (Дж. Фланаган)
Личностно-регулятивный	Субъективный	Выявление уровня готовности к сотрудничеству и взаимопомощи, лидерские качества и умения группового взаимодействия	<i>Высокий уровень.</i> Выраженное проявление организаторских и лидерских способностей, высокоразвитые навыки самоанализа и рефлексии, зрелое стратегическое мышление <i>Достаточный уровень.</i> Проявление неустойчивости коммуникативных способностей, ограниченная способность к самостоятельной рефлексии и ситуативная саморегуляция, преобладание краткосрочного целеполагания	Психодиагностическая методика оценки уровня сформированности коммуникативных и организаторских способностей (В. В. Синявский и В. А. Федорошин)
		Выявление уровня рефлексии и способности к самоанализу	<i>Низкий уровень.</i> Проявление инициативы в коллективной деятельности крайне занижено, навыки самоанализа и рефлексии не развиты, самоконтроль низкий, поведение импульсивно, отсутствует способность к целеполаганию	Методика оценки уровня сформированности самосознания и рефлексивных умений, навыков саморегуляции и самосознания (А. В. Карпов)
		Выявление уровня стратегического мышления и целеполагания		Опросник «Цель – средство – результат» (А. А. Карманов)

Список источников

1. Москвин Л. Б. К вопросу о настоящем и будущем развитии России в условиях новой реальности // Социально-гуманитарные знания. 2023. № 12. С. 51–54.

2. Назарова Т. С. Треугольник знаний «внеурочная учебная деятельность и условия ее реализации в образовании» // Стандарты и мониторинг в образовании. 2020. Т. 8, № 4. С. 24–33. DOI 10.12737/1998-1740-2020-24-33.

3. Тигров В. П. Трансформация творческой активности учащихся в процессе проектной деятельности. Воронеж : Научная книга, 2025. 180 с. ISBN 978-5-4446-2037-3.

4. Загвязинский В. И. Методология педагогического исследования : учебник для вузов. М. : Юрайт, 2025. 105 с. ISBN 978-5-534-07865-7.

5. Краевский В. В. Методология педагогики. Чебоксары : Издательство Чувашского университета, 2001. 243 с. ISBN 5-7677-0503-8.

6. Бережнова Е. В., Петрова Л. А. Основные функции обращения к практике в прикладном педагогическом исследовании // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 2 (46). С. 12–19.

7. Шукшина Т. И., Афонина Е. Е. Диагностический инструментальный выявления уровня сформированности ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности будущих учителей // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 4. С. 30.

References

1. Moskvina L. B. On the question of the present and future development of Russia in a new reality. *Socialno-gumanitarnye znaniya* = Social and Humanitarian Knowledge. 2023; 12:51-54. (In Russ.)

2. Nazarova T. S. Triangle of knowledge “extracurricular learning activities and conditions for its implementation in education”. *Standarty i monitoring v obrazovanii* = Standards and Monitoring in Education.

2020; 8(4):24-33. DOI 10.12737/1998-1740-2020-24-33. (In Russ.)

3. Tigrov V. P. Transformation of creative activity of students in the process of project activity. *Voronezh, Scientific Book*, 2025. 180 p. ISBN 978-5-4446-2037-3. (In Russ.)

4. Zagvyazinsky, V. I. Methodology of pedagogical research: textbook for universities. Moscow, Urait, 2025. 105 p. ISBN 978-5-534-07865-7. (In Russ.)

5. Kraevskiy V. V. Methodology of pedagogy. Cheboksary, Chuvash University Press, 2001. 243 p. ISBN 5-7677-0503-8. (In Russ.)

6. Berezhnova E. V., Petrova L. A. The main functions of applying to practice in applied pedagogical research. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 12(2-46):12-19. (In Russ.)

7. Shukshina T. I., Afonina E. E. Diagnostic tools for identifying the level of formation of value orientations in the field of life safety of future students. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* = The World of Science. Pedagogy and Psychology. 2019; 7(4):30 (In Russ.)

Информация об авторе:

Семенов С. В. – соискатель кафедры педагогики.

Information about the author:

Semenov S. V. – External Postgraduate student of the Department of Pedagogy.

Статья поступила в редакцию 12.08.2025; одобрена после рецензирования 19.08.2025; принята к публикации 20.08.2025.

The article was submitted 12.08.2025; approved after reviewing 19.08.2025; accepted for publication 20.08.2025.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 373.2(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_100

Особенности диагностики патриотизма у дошкольников: методы и критерии оценки

Юлия Николаевна Соколова^{1*}, Валерия Александровна Аткина², Вероника Витальевна Мамонова³

^{1,2,3}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», Саранск, Россия

^{1*}yu.n.sokolova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0275-1559>

²lera.atkina22@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-1812-9667>

³mamonovaveronika01@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0656-4467>

Аннотация. В рамках данного исследования ставится задача всестороннего изучения и точной оценки степени воспитанности у дошкольников ключевых структурных элементов патриотизма. Основная цель изыскания заключается в том, чтобы определить, насколько хорошо у детей сформированы те знания, навыки, умения и мотивации, которые необходимы для становления моральной позиции, проявляющейся в любви к родине и родному краю, бережном отношении к культурным ценностям, гордости за историческое прошлое своего Отечества, а также готовности прийти на помощь своей стране в сложный период времени. Для достижения поставленной цели задействован комплекс взаимодополняющих методов исследования, которые можно условно разделить на две группы: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, обобщение, систематизация и сравнение материала по изучаемой проблеме, прогнозирование) и эмпирические (наблюдение, беседа, опрос, педагогический эксперимент). В результате проведенного исследования авторами выявлены основные структурные компоненты и соответствующие им критерии оценки сформированности патриотизма у детей дошкольного возраста: когнитивный (наличие патриотического сознания); эмоционально-ценностный (выражение патриотических чувств); поведенческий (проявление патриотической инициативы). По итогам диагностики определены три группы респондентов с высоким, средним и низким уровнями.

Ключевые слова: патриот, патриотизм, структурные компоненты, дошкольник, диагностика

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Воспитание патриотизма у дошкольников в музыкально-досуговой деятельности».

Для цитирования: Соколова Ю. Н., Аткина В. А., Мамонова В. В. Особенности диагностики патриотизма у дошкольников: методы и критерии оценки // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 100–107. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_100.

PEDAGOGY

Original article

Features of diagnostics of patriotism in preschool children: methods and criteria of evaluation

Yuliya N. Sokolova^{1*}, Valeria A. Atkina, Veronika V. Mamonova³

^{1,2,3}Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

^{1*}yu.n.sokolova@yandex.ru

²lera.atkina22@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-1812-9667>

³mamonovaveronika01@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0656-4467>

Abstract. The objective of this research is to comprehensively study and accurately assess the degree of upbringing of key structural elements of patriotism in preschool children. The main goal of the study is to determine how well children have developed the knowledge, skills, abilities and motivations that are necessary for the development of their moral position, which is manifested in love for the Homeland and native land, respectful attitude towards cultural values, pride in the historical past of their Fatherland, as well as readiness to come to the aid of their country in difficult times. To achieve the goal, a set of complementary research methods is used, which can be

conditionally divided into two groups: theoretical (analysis of psychological and pedagogical literature, generalization, systematization and comparison of material on the problem under study, forecasting) and empirical (observation, conversation, survey, pedagogical experiment). As a result of the conducted research, the authors identified the main structural components and the corresponding criteria for assessing the development of patriotism in preschool children: cognitive (the presence of patriotic consciousness); emotional-value (expression of patriotic feelings); behavioral (manifestation of patriotic initiative). Based on the results of the diagnostics, three groups of respondents with high, medium and low levels were identified.

Keywords: patriot, patriotism, structural components, preschooler, diagnostics

Acknowledgments: the study was carried out within the framework of a grant for conducting research work in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (South-Ural State Humanitarian Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Education of patriotism in preschool children in musical and leisure activities”.

For citation: Sokolova Yu. N., Mamonova V. V., Atkina V. A. Features of diagnostics of patriotism in preschool children: methods and criteria of evaluation. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(4-64):100-107. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_00.3499_2025_16_03_100.

Введение

Воспитание патриотизма у подрастающего поколения – задача колоссальной важности, фундаментальная составляющая всего педагогического процесса. Она выходит далеко за рамки простого знания государственных символов или выученных стихов о Родине. Речь идет о формировании глубокого и искреннего чувства любви к своей стране, о понимании ее истории, культуры, традиций, о воспитании ответственности за будущее своей Родины и готовности к созидательной деятельности на благо общества. Это подчеркивается в нормативно-правовых документах Российской Федерации (Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации»¹, Указ Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации до 2030 года и на перспективу до 2036 года»², Федеральные государственные образовательные стандарты³ и др.). Указанные документы транслируют закладку нравственного фундамента, который позволит детям в дальнейшем противостоять негативным влияниям, делать осознанный выбор и жить в гармонии с самими собой и окружающим миром.

Обзор литературы

Этимология понятия *патриотизм* связана с греческим словом *patriótes* «соотечественник» и *patriś* «родина, отечество»⁴. В Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведова патриотизм интерпретируется как «преданность и любовь к своему Отечеству, к своему народу» [1].

С точки зрения философии патриотизм – это сложное социальное явление, которое включает в себя разнообразные элементы, такие как культурное наследие, эмоциональная привязанность, политические идеологии (Н. А. Бердяев, И. А. Ильин,

Л. П. Карсавин, Ю. В. Мамлеев, Г. П. Федотов, С. Л. Франк, А. В. Флоровский и др.).

Ю. В. Мамлеев подчеркивает существование естественного патриотизма, который существует в сердцах и сознании всех, кто испытывает любовь к России. Автор раскрывает тему патриотизма в своей книге «Россия Вечная», посвященной изучению русского национального духа в искусстве, культуре, философии, истории [2]. Н. А. Бердяев в своих исследованиях описывает патриотизм в формировании гражданственности в сложный для страны период. Философ обращается к произведениям А. Блока, где четко раскрывается тематика отечестволюбия, определяющая сильная связь с Родиной [3]. И. А. Ильин рассматривает патриотизм как «творческий акт духовного самоопределения» [4, с. 10]. Мыслитель считает, что любовь и привязанность к родным местам – это и есть патриотизм.

Исследования в области психологии показывают, что патриотизм способствует развитию социальной ответственности и гражданского сознания (В. А. Кольцова, Р. У. Миллер, В. А. Соснин, С. Фешбах, А. В. Юрьевич и др.). Так, с позиции А. В. Юрьевича, патриотизм представляет собой сложный термин, в котором основополагающими элементами являются: любовь к своей стране, готовность ставить общественные интересы выше личных [5]. По мнению В. А. Кольцовой и В. А. Соснина, основная суть патриотизма заложена в объединении государства и сохранении нации как единого целого. Патриотизм включает в себя: любовь к Родине, преданность и служение ей; единство с Родиной; активную гражданскую позицию и т. д. [6].

В рамках педагогической науки патриотизм является важной социально-нравственной ценностью, которая проявляется в действиях и отношении человека к Родине (Т. Н. Антонова, Е. П. Арнаутова, Н. А. Виноградова, Н. Г. Зеленова, Т. Т. Зубова, Е. Е. Казаева, Я. А. Коменский, Л. Л. Кондрыкинская, А. С. Макаренко, В. Г. Нечаева, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, И. В. Харламов, Г. И. Щукина и др.). Г. И. Щукина, например, представляет патриотизм в виде морали, которая включает в себя привязанность к своей стране, гордость за народ и его достижения, а также активные действия в интересах благосостояния своего Отечества [7]. В сво-

¹ Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» / Минпросвещения России. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/> (дата обращения: 21.06.2025).

² Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015> (дата обращения: 17.07.2025).

³ Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 21.06.2025).

⁴ Большая советская энциклопедия. URL: <https://gufo.me/dict/bse> (дата обращения: 15.07.2025).

их научных работах Н. Г. Зеленова и Л. Е. Осипова подчеркивают, что патриотизм включает в себя чувство гордости за свою страну, национальные символы, моральную обязанность каждого гражданина за судьбу Родины, ее текущее положение и будущее [8]. В свою очередь, И. Ф. Харламов рассматривает патриотизм через совокупность нравственных чувств, привязанность к Родине, соблюдение традиций народа, готовность и умение защитить свою страну, уважение культуры других народов [9]. По мнению Н. Ю. Ясевой, патриотизм – это чувство глубокой преданности и любви к своей стране, которое проявляется в поступках. Педагоги-исследователи подчеркивают, что патриотизм влияет на личные и общественные отношения, при которых формируются гражданственные чувства, а также включает в себя действия и убеждения, направленные на поддержку своего народа и его культуры [10–12].

Обзор литературы позволил представить *патриотизм* как сформировавшуюся моральную позицию человека, которая проявляется в любви к Родине, своему родному краю, бережному отношению к культурным ценностям, гордости за историческое прошлое своего Отечества, а также готовности прийти на помощь своей стране в сложный период времени.

Важно воспитывать патриотизм на ранних стадиях становления личности. Дошкольный возраст – это пора удивительной пластичности детского сознания, период активного познания мира и формирования базовых представлений о себе, окружающих людях и обществе в целом (Т. П. Авдулова, Е. В. Бодрова, И. Н. Галасюк, Е. И. Изотова, А. А. Шведковская и др.). Именно в период дошкольного детства закладываются основы личности, формируются ее ценностные ориентации, зарождается чувство сопричастности к судьбе своей страны [13]. В этой связи без качественного патриотического воспитания на этом этапе в дальнейшем будет крайне сложно формировать гражданскую позицию, ответственность и стремление к созидательной деятельности. Данное обстоятельство подчеркивает важность проведения диагностики сформированности структурных компонентов патриотизма у детей дошкольного возраста.

Методы и материалы

В рамках настоящего исследования, направленного на изучение проявлений патриотизма у детей дошкольного возраста, были определены ключевые структурные компоненты, каждый из которых характеризуется соответствующими критериями. Компоненты позволяют всесторонне оценить уровень сформированности патриотических чувств и установок у ребенка.

Когнитивный компонент (наличие патриотического сознания). Данный компонент охватывает знания и представления ребенка о патриотизме, его сути и проявлениях. Важно понимать, что в дошкольном возрасте речь идет о доступном для понимания объеме информации. *Критерии оценки когнитивного компонента* включают:

1. Понимание сути понятия «патриотизм»: элементарное представление о том, что значит любить

свою Родину, свой народ. Это выражается в понимании детьми того, что патриотизм – это забота о своей стране, уважение к ее традициям и культуре.

2. Осознание представлений и понятий об Отечестве: представления о своей стране, ее названии, столице, основных символах (герб, флаг, гимн). Важно, чтобы знания не были формальными, а вызвали у ребенка интерес и положительные эмоции.

3. Знакомство с жизнью своего народа: знания о традициях, обычаях, праздниках, народном творчестве. Ребенок должен иметь представление о том, как живут люди в его стране, чем они занимаются, какие у них ценности.

4. Представление о культурно-историческом наследии: знания о выдающихся личностях, произведениях искусства, архитектурных памятниках и исторических событиях своей страны. Они формируют чувство причастности к истории и культуре своего народа.

Эмоционально-ценностный компонент (выражение патриотических чувств). Этот компонент отражает эмоциональное отношение ребенка к своей стране, родному краю, народу. Важно, чтобы патриотизм проявлялся не только на уровне знаний, но и на уровне чувств и переживаний. *Критерии оценки эмоционально-ценностного компонента:*

1. Проявление эмоционального отклика: реагирование на события, связанные со страной, родным краем. Это радость за успехи, сочувствие к трагическим событиям, интерес к историческим фактам.

2. Переживание позитивных чувств: ощущение положительных эмоций по отношению к своей стране, родному городу, природе. Наличие чувства любви, привязанности.

3. Гордость за историческое прошлое, трудовые, боевые и культурные достижения: восхищение достижениями своего народа в различных областях деятельности – в науке, искусстве, спорте, производстве, а также борьбой за свободу и независимость, вкладом в мировую культуру и науку.

4. Восхищение природой родного края: упоение красотой природы своей страны, своего региона.

Поведенческий компонент (проявление патриотической инициативы). Он отражает готовность ребенка к конкретным действиям, направленным на благо своей родины. Важно, чтобы патриотизм проявлялся не только на уровне чувств и мыслей, но и в реальных поступках. *Критерии оценки поведенческого компонента:*

1. Готовность оказать помощь взрослому: проявление заботы и внимания к окружающим, готовность помочь в трудной ситуации.

2. Бережное отношение к природе, вещам, общественному имуществу: забота о растениях и животных, игрушках и книгах, соблюдение чистоты в окружающей среде и общественных местах, участие в природоохранных мероприятиях.

3. Аккуратное обращение с объектами социально-исторической значимости: уважение к памятникам, музеям, историческим местам, понимание их ценности для общества.

4. Умение отразить полученные знания в различных видах деятельности: использование полученных знаний о своей стране, ее культуре и истории в играх, рисовании, конструировании, рассказывании историй.

В совокупности эти три компонента и их критерии позволяют получить целостное представление о сформированности патриотизма у дошкольников, выявить сильные и слабые стороны в процессе воспитания патриотических чувств и определить направления дальнейшей работы.

Для выявления исходного уровня сформированности исследуемого феномена определен адаптированный к нашему исследованию диагностический инструментарий на основе методических разработок О. В. Алексеевой, Л. А. Петропавловской, Н. В. Алешиной.

Экспериментальная работа проходила на базе МУ ДО «Центр эстетического воспитания детей» г. о. Саранск, Республика Мордовия. В исследовании приняли участие 42 дошкольника 5–6 лет. В ходе эксперимента были созданы 2 группы: экспериментальная (ЭГ) – 22 респондента, контрольная (КГ) – 20 испытуемых.

Результаты исследования

Для изучения сформированности *когнитивного критерия* патриотизма у дошкольников мы использовали методику в форме диагностической беседы, разработанную О. В. Алексеевой и Л. А. Петропавловской.

Цель: выявить уровень сформированности патриотизма у дошкольников (*когнитивный критерий*).

Оборудование: фотографии с достопримечательностями страны и родного города, иллюстрации флага России и Республики Мордовия, запись гимна РФ и Республики Мордовия, фото с разными природными зонами и ландшафтами страны.

Процедура проведения: ребенку предлагалось ответить на 9 вопросов: 1) Знаешь ли ты название страны, в которой ты живешь? 2) В каком городе ты родился и живешь? 3) На какой улице ты живешь, какой номер твоего дома? 4) Про какие улицы города ты знаешь, кроме своей? 5) Какие достопримечательности и природные зоны нашего города ты знаешь? Посмотри на фотографии и назови их. 6) Посмотри на иллюстрации и назови, что на них изображено? (иллюстрации флага и герба страны и республики) 7) Послушай музыкальный фрагмент и скажи, что звучало? 8) Чем богата природа нашей страны? 9) Посмотри иллюстрации и скажи, каким климатом наша страна отличается от других, в каких природных условиях живут люди нашей страны, нашей республики?

Критерии оценки:

Высокий уровень – 3 балла: наличие у ребенка осознанных и четких представлений и понятий о своем Отечестве, стране, государственной символике, об особенностях природы родного края и страны; он отвечает развернуто и полно на большинство вопросов.

Средний уровень – 2 балла: представления о

стране у дошкольника обрывочные и фрагментарные, он отвечает развернуто и четко только на часть представленных вопросов.

Низкий уровень – 1 балл: испытуемый не имеет осознанных и полных представлений и понятий о своей малой родине, России, ее государственной символике, природе. Он затрудняется ответить на все поставленные вопросы, не может дать развернутый ответ.

Анализ результатов использования методики показал, что у дошкольников преобладают низкий и средний уровни сформированности когнитивного критерия патриотизма. Низкий уровень – 46 % детей в ЭГ и 60 % в КГ; средний – 36 % испытуемых в ЭГ, 30 % в КГ; высокий – 18 % респондентов в ЭГ и 10 % в КГ.

Высокий уровень сформированности когнитивного критерия патриотизма продемонстрировали 4 детей из ЭГ и 2 из КГ. Дошкольники имеют осознанные и полные представления о своем городе, республике, России, об особенностях климата местности в которой они проживают. Развернуто и полно отвечают на такие вопросы, как «В каком городе ты родился и живешь?», «Посмотри на иллюстрации и назови, что на них изображено?» Так, Таня З., отвечая на вопрос «Какие достопримечательности и природные зоны нашего города ты знаешь? Посмотри на фотографии и назови их», назвала правильно не только объекты, изображенные на фото, но и те, которые вспомнила самостоятельно, например Театр оперы и балета имени И. М. Яушева, площадь Тысячелетия. Испытуемые данного уровня без подсказок педагога смогли рассказать о символике своей малой родины и страны, о достопримечательностях своего Отечества. Коля Г. подробно описал цвета и герб нашей страны и республики, а также назвал символ нашего города – лису.

Средний уровень сформированности когнитивного критерия патриотизма наблюдается у 8 детей из ЭГ и 6 из КГ. Результаты проведенной беседы свидетельствуют, что представления о стране у дошкольников данного уровня обрывочные и фрагментарные. Наибольшее затруднение вызывал вопрос «Посмотри иллюстрации и скажи, каким климатом наша страна отличается от других, в каких природных условиях живут люди нашей страны, нашей республики». Например, несколько детей смогли рассказать только про климат средней полосы России, но не назвали особенности природы северных территорий страны. В основном респонденты отвечали на вопросы с помощью педагога. Наибольшее затруднение вызвал вопрос «Какие улицы города ты знаешь, кроме своей?» Катя Р. и Толя П. вспомнили только название своей улицы, несколько детей назвали улицы своих родственников. Часто педагогу приходилось задавать уточняющие вопросы, чтобы навести испытуемых на нужную мысль. Также дети путались в символике страны, не ориентировались в особенностях природы и достопримечательностях города и республики.

Низкий уровень сформированности когнитивного критерия патриотизма у 10 детей из ЭГ и 12 из КГ. Испытуемые с данным уровнем отличались

отсутствием понимания значения слова «патриотизм». Дети не могли развернуто и точно ответить на поставленные вопросы. Особое затруднение вызывали вопросы «Чем богата природа нашей страны?» и «Какие улицы города ты знаешь, кроме своей?» Лена А. не смогла назвать улицу, на которой она живет, а Костя Н. ответил, что в нашей стране много пустынь и нет океанов. Респонденты данной группы не смогли ответить на вопрос, касающийся природных условий проживания людей нашей республики и страны. При рассмотрении фото парка имени А. С. Пушкина Рома Г. ответил, что данная достопримечательность находится в Москве.

Результаты диагностики показали, что сформированность когнитивного критерия патриотизма у дошкольников находится на низком уровне. Большая часть детей не понимает значения слова «патриотизм». Представления и понятия о своем городе, республике, России, государственной символике нечеткие. Дошкольники не осознают отличие своего народа от других, плохо знают культуру, традиции, обычаи и достопримечательности своей страны.

Для выявления уровня сформированности эмоционально-ценностного критерия патриотизма у детей дошкольного возраста нами была применена методика экспериментальной ситуации, разработанная авторами О. В. Алексеевой и Л. А. Петропавловской.

Цель: выявить уровень сформированности патриотизма у дошкольников (*эмоционально-ценностный критерий*).

Оборудование: иллюстрации и фотографии событий, важных для истории России (Парад в честь Дня Победы в Великой Отечественной войне, первый полет Ю. Гагарина в космос, зимняя Олимпиада в Сочи 2014 г., чемпионат мира по футболу 2018 г.).

Процедура проведения: каждому ребенку индивидуально предлагалось посмотреть на картинки и фотографии; рассказать, что на них представлено; выразить свое отношение к изображенному явлению. При рассказе ребенка экспериментатор фиксировал его эмоциональное состояние.

Критерии оценки:

Высокий уровень – 3 балла: ребенок испытывает положительные и теплые эмоции при рассказе об общественных событиях и явлениях.

Средний уровень – 2 балла: не всегда дошкольник испытывает положительные эмоции при рассказе о важных общественных событиях и явлениях.

Низкий уровень – 1 балл: респондент проявляет безразличие по отношению к общественным событиям и явлениям.

По данным, полученным после применения методики экспериментальной ситуации, было выявлено, что высоким уровнем эмоционально-ценностного критерия патриотизма обладают 10 % детей из ЭГ и 20 % КГ, средний уровень был выявлен у 45 % в ЭГ и 30 % в КГ. Низкий уровень сформированности эмоционально-ценностного критерия превалировал: 45 % респондентов в ЭГ и 50 % – в КГ.

Высокий уровень сформированности эмоцио-

нально-ценностного критерия патриотизма выявлен у 2 детей из ЭГ и у 4 – из КГ. Такие дети эмоционально реагировали на иллюстрации, с интересом описывали изображенные явления. Наибольшие эмоции вызвало фото с зимней Олимпиады в Сочи. Когда Карину Е. спросили: «Ты знаешь, о каком событии идет речь?», она ответила утвердительно и подробно рассказала о символах олимпиады, сказала, что у нее дома есть фигурки с этими персонажами. Рассказывая это, она активно жестикулировала, проявляла позитивные эмоции; отсюда можно сделать вывод, что она бережно относится к историческим событиям своего Отечества. Большой отклик также получило фото с изображением событий чемпионата мира по футболу в Саранске. Костя Ф. вспомнил мероприятие, которому посвящена данная иллюстрация и назвал место его проведения. Испытуемый эмоционально реагировал на данное событие, с удовольствием рассказывал о стадионе, где несколько раз был с семьей на матчах. Респонденты данного уровня эмоционально отзывчивы к своей стране, позитивно относятся к ее историческому прошлому, достижениям и природе родного края.

Средний уровень сформированности эмоционально-ценностного критерия патриотизма выявлен у 10 респондентов из ЭГ и 6 из КГ. Дошкольники не проявляли активность при рассмотрении предложенных иллюстраций, впечатлениями делились неохотно. Наименьший интерес у детей вызвало описание картины с изображением Парада Победы. Они понимали, что представлен праздник, но это пробудило у респондентов неопределенные эмоции. Так, Полина А. задавала такие вопросы: «А зачем они собрались?», «Зачем мы отмечаем каждый год этот праздник?», выражая недоумение. Первый полет Ю. Гагарина в космос тоже не произвел позитивного впечатления. Несколько детей не узнали космонавта, но подробно и с позитивным посылом описали ракету. Проводя диагностику, мы определили, что дети данной группы не стремились детально описать картинку, людьми и сюжетом на фотографиях интересовались слабо. При наблюдении за детьми не отмечалось проявления ярких эмоций, дети рассказывали спокойно, лишь иногда были заметны позитивные эмоции.

Низкий уровень сформированности эмоционально-ценностного критерия патриотизма выявлен у 10 респондентов из ЭГ и у 10 из КГ. Такие дети пассивно реагировали на предложенные иллюстрации, не стремились описать происходящие события. Так, Амина З. не хотела рассказывать о чемпионате мира по футболу, не описала людей, изображенных на картинках, и не задавала вопросов. Кристина Ш. не проявила интерес ни к одной из иллюстраций, не выражала эмоций при рассматривании фото. У респондентов, обладающих таким уровнем сформированности критерия, нет эмоционального отклика и переживания теплых чувств по отношению к своей стране, ее историческому прошлому и культурным достижениям, проявляется безразличное отношение к происходящему.

По результатам диагностики стало понятно,

что сформированность эмоционально-ценностного критерия патриотизма у дошкольников находится в основном на среднем и низком уровнях. Респонденты по большей части не испытывают положительных эмоций и чувства гордости по отношению к своей стране, родному городу, природе. Радость за успехи, сочувствие к трагическим событиям, интерес к историческим фактам отсутствуют.

Для выявления сформированности поведенческого критерия патриотизма у дошкольников нами была выбрана методика, включающая задания по выполнению трудовых поручений общественного характера, разработанная Н. В. Алешиной.

Цель: выявить уровень сформированности патриотизма у дошкольников (*поведенческий критерий*).

Процедура проведения: каждому ребенку предлагалось выполнить ряд заданий: 1) помочь педагогу накрыть обеденный стол; 2) убрать листву и мусор с территории учреждения; 3) помочь украсить музыкальный зал для мероприятия.

Критерии оценки:

Высокий уровень – 3 балла: ребенок активно выполняет все трудовые поручения, проявляет развитие умения по взаимодействию в команде, а также ярко демонстрирует заботу об окружающей природе.

Средний уровень – 2 балла: ребенок выполняет не все трудовые поручения, у него недостаточно развито умение взаимодействовать с коллективом детей и взрослых, отношение к окружающему миру неопределенное.

Низкий уровень – 1 балл: ребенок отказывается выполнять все трудовые поручения, умение работать в команде неразвито; он также не показывает заботу и бережное отношение к природе.

По данным, полученным после применения методики экспериментальной ситуации, стало понятно, что у дошкольников преобладает низкий уровень сформированности поведенческого критерия патриотизма. Так, в ЭГ он составил 55 %, а в КГ – 50 %. Средний уровень наблюдался у 36 % респондентов ЭГ, в КГ он составил 40 %. Высоким уровнем сформированности отличались 9 % испытуемых ЭГ и 10 % – КГ.

Высокий уровень сформированности поведенческого критерия патриотизма выявлен у 2 респондентов из ЭГ и 2 из КГ. Дети проявляли активность и заинтересованность в коллективном труде. Так, особое внимание дети уделили помощи педагогу в сервировке обеденного стола. Андрей Б. проявлял инициативу, с легкостью и любопытством брался за различные поручения. Работа на участке также вызывала особый интерес у детей. Ирина С. принимала активное участие в уборке мусора, тем самым проявляя бережное отношение к природе. Дети демонстрировали готовность оказать помощь взрослому. Они включались в процесс деятельности и выполняли все трудовые поручения.

Средний уровень сформированности поведенческого критерия патриотизма выявлен у 8 испытуемых из ЭГ и 8 из КГ. Дети принимали участие в командной работе, но часто отвлекались. Карина Е.

и Мария К. с энтузиазмом взялись за украшение музыкального зала, но к уборке территории отнеслись равнодушно. Наблюдалось, что у данных респондентов не до конца сформировано бережное отношение к природе родного края, но навык помощи коллективу присутствует. Михаил З. не помогал педагогу, негативно отреагировав на задание накрыть обеденный стол, но убирать листву ему понравилось. Отсюда следует, что испытуемый относится бережно к окружающей среде и природе своей страны.

Низкий уровень сформированности поведенческого критерия патриотизма выявлен у 12 детей из ЭГ и у 10 из КГ. Респонденты данного уровня не были готовы к общественному труду, они не работали в коллективе. Тимур К. и Дана Л. не выполнили ни одного поручения, не проявляли инициативу, отвлекались или уходили от работ. Дошкольники не относились бережно к культурно-историческим объектам и природе родной страны. Ангелина В. не только отказалась убираться на территории учреждения, но и мешала работать другим детям.

По результатам диагностики стало понятно, что сформированность поведенческого критерия патриотизма у дошкольников находится преимущественно на низком уровне. В основном испытуемые были не готовы оказать помощь другу или взрослому, относились к природе безразлично. У большинства дошкольников наблюдалось отсутствие гордости за культурно-историческое наследие своей страны.

Результаты констатирующего этапа исследования по выявлению исходного уровня сформированности патриотизма у дошкольников представлены на рисунке 1.

Обсуждение и заключения

По результатам диагностики на выявление

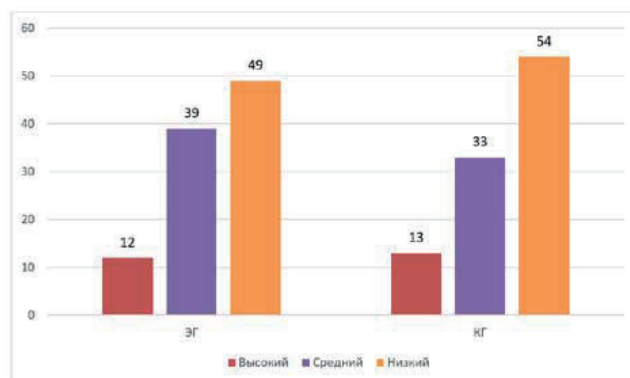


Рис. 1. Уровни сформированности патриотизма у дошкольников в ЭГ и в КГ, %

уровня сформированности патриотизма у дошкольников были определены три группы – с высоким, средним и низким уровнями.

На *высоком уровне* сформированности патриотизма находятся 12 % дошкольников ЭГ и 13 % КГ. Они осознают значение понятия «патриотизм», разбираются в особенностях культуры и традициях своего народа и родного края. Дети не только проявляют эмоциональный отклик, но и переживают гордость за историческое прошлое, трудовые, боевые

и культурные достижения своего народа. Респонденты готовы оказать помощь взрослому, бережно относятся к окружающему миру и памятникам культурно-исторического наследия.

Средний уровень сформированности патриотизма выявлен у 39 % детей в ЭГ и 33 % – в КГ. У респондентов слабо развито понимание сути понятия «патриотизм», фрагментарное представление о культурно-историческом наследии своего Отечества. У дошкольников эмоциональный отклик достаточно ограничен, они неопределенно выражают эмоции по отношению к стране и природе своего края. Готовность помочь сверстнику или взрослому выражена недостаточно, а бережное отношение к объектам социальной значимости прослеживается слабо.

Низким уровнем сформированности патриотизма отличались 49 % дошкольников из ЭГ и 54 % из КГ. Эти респонденты не понимают сути понятия «патриотизм», не знают о культуре и обычаях своей страны. Он не испытывают гордости за историческое прошлое Отечества, не готовы оказать помощь окружающим людям. Способность бережно относиться к природе и объектам культурно-исторического наследия не прослеживается.

Список источников

1. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М. : Азбуковник, 2000. 940 с.
2. Мамлеев Ю. В. Россия Вечная. М. : Традиция, 2020. 232 с.
3. Бердяев Н. А. Философия свободы. М. : Юрайт, 2025. 201 с. URL: <https://urait.ru/bcode/564101> (дата обращения: 03.08.2025).
4. Ильин И. А. Путь духовного обновления / сост. О. А. Платонов. М. : Институт русской цивилизации, 2011. 1216 с.
5. Юревич А. В. Психологические аспекты патриотизма // Прикладная юридическая психология. 2016. № 1. С. 5–21.
6. Кольцова В. А., Соснин В. А. Социально-психологические проблемы патриотизма и особенности его воспитания в современном российском обществе // Психологический журнал. 2005. Т. 26. С. 91–92.
7. Щукина Г. И. Педагогика школы : учебное пособие. М. : Просвещение, 1977. 383 с.
8. Зеленова Н. Г., Осипова Л. Е. Мы живем в России. Гражданско-патриотическое воспитание дошкольников. Старшая группа. М. : Скрипторий 2003, 2016. 112 с.
9. Харламов И. Ф. Педагогика : учебное пособие. 4-е изд. М. : Гардарики, 2007. 519 с.
10. Ясева Н. Ю. Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 3. С. 346–348.
11. Бабина С. А., Вершинина Н. В., Люгзаева С. И. Формирование российской идентичности студентов педагогического вуза // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 16–22.
12. Уланова С. А., Руина Т. Е. Инновационный модуль патриотического воспитания «Я и Родина»

как средство формирования у учащихся положительного образа Родины на уроках русского языка в старших классах // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 1 (53). С. 67–72.

13. Долинова Е. В. Формирование ответственности у старших дошкольников во взаимодействии семьи и образовательной организации // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 4 (60). С. 37–41.

References

1. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Explanatory dictionary of the Russian language. 4th enlarged ed. Moscow, Azbukovnik, 2000. 940 p. (In Russ.)
2. Mamleev Yu. V. Eternal Russia. Moscow, Tradition, 2020. 232 p. (In Russ.)
3. Berdyayev N. A. Philosophy of freedom. Moscow, Yurait Publishing House, 2025. 201 p. URL: <https://urait.ru/bcode/564101> (accessed 03.08.2025). (In Russ.)
4. Ilyin I. A. The path of spiritual renewal / comp. by O. A. Platonov. Moscow, Institute of Russian Civilization, 2011. 1216 p. (In Russ.)
5. Yurevich A. V. Psychological aspects of patriotism. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya* = Applied Legal Psychology. 2016; 1:5-21. (In Russ.)
6. Koltsova V. A., Sosnin V. A. Social and psychological problems of patriotism and the peculiarities of its education in modern Russian society. *Psikhologicheskij zhurnal* = Psychological Journal. 2005; 26:91-92. (In Russ.)
7. Shchukina G. I. School Pedagogy: textbook. Moscow, Prosveshchenie, 1977. 383 p. (In Russ.)
8. Zelenova N. G., Osipova L. E. We live in Russia. Civic-patriotic education of preschool children. Senior group. Moscow, Scriptorium 2003, 2016. 112 p. (In Russ.)
9. Kharlamov I. F. Pedagogy: textbook. 4th ed. Moscow, Gardariki, 2007. 519 p.
10. Yaseva N. Yu. Patriotic education of preschool children. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta* = Vector of Science of Togliatti State University. 2011; 3:346-348. (In Russ.)
11. Babina S. A., Vershinina N. V., Lyugzaeva S. I. Formation of Russian identity of students of a pedagogical university. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55): 16-22. (In Russ.)
12. Ulanova S. A., Ruina T. E. Innovative module of patriotic education “Me and the Motherland” as a means of forming a positive image of the Motherland in students at Russian language lessons at high school. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2023; 14(1-53):67-72. (In Russ.)
13. Dolinova E. V. Formation of responsibility among older preschoolers in the interaction of family and educational organization. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(4-60):37-41. (In Russ.)

Информация об авторах:

Соколова Ю. Н. – доцент кафедры художе-

ственного и музыкального образования, канд. пед. наук.

Аткина В. А. – студент направления подготовки Педагогическое образование, профиль Музыка. Дошкольное образование.

Мамонова В. В. – студентка направления подготовки Педагогическое образование, профиль Проектирование и дизайн художественно-образовательной среды.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Sokolova Yu. N. – Associate Professor of the Department of Art and Music Education, Ph.D. (Pedagogy).

Atkina V. A. – student of the training program Pedagogical Education, profile Music. Preschool Edu-

cation.

Mamonova V. V. – student of the training program Pedagogical Education, profile Design and Planning of Artistic and Educational Environment.

Contribution of the authors:

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 22.07.2025; одобрена после рецензирования 04.08.2025; принята к публикации 05.08.2025.

The article was submitted 22.07.2025; approved after reviewing 04.08.2025; accepted for publication 05.08.2025.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК: 37.01

doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_108

Современные проблемы подготовки учителей музыки в Китае: анализ основных вызовов

Ян Боюань

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия, yby1013000636@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0005-3649-0886>

Аннотация. Подготовка будущих учителей музыки в Китае приобретает особую актуальность в условиях модернизации системы художественного образования и реализации государственной стратегии эстетического воспитания. Традиционно сложившаяся модель подготовки музыкальных педагогов сталкивается с целым рядом проблем. Наблюдается разрыв между университетским обучением и реальными потребностями школ, дисбаланс учебного плана (преобладание исполнительских дисциплин в ущерб педагогическим), недостаточность педагогической практики и поддержки молодых специалистов, отсутствие целостной системы непрерывного профессионального развития учителей музыки. Кроме того, долгое время была размыта концепция самой специальности «музыкальное образование», что затрудняло выработку единых стандартов подготовки, а современные требования к многопрофильности и креативности учителя ставят перед вузами новые задачи, с которыми старая модель не справляется. В данной статье проведен всесторонний анализ ключевых проблем в системе подготовки учителей музыки в Китае. Выявлены основные препятствия и противоречия, накопившиеся в образовательной практике, показано их влияние на качество школьного музыкального воспитания. Сделан вывод о необходимости системных изменений и модернизации подготовки педагогических кадров в области музыки для удовлетворения актуальных запросов школы и общества.

Ключевые слова: музыкальное образование в Китае, подготовка учителей музыки, профессиональные компетенции, учебный план, педагогическая практика

Для цитирования: Ян Боюань. Современные проблемы подготовки учителей музыки в Китае: анализ основных вызовов // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 108–113. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_108.

HISTORY

Original article

Modern problems of music teacher training in China: analysis of the main challenges

Yang Boyuan

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, yby1013000636@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0005-3649-0886>

Abstract. The training of future music teachers in China has become increasingly significant in the context of the modernization of art education and the implementation of the national strategy for aesthetic upbringing. The traditional model of preparing music educators faces a number of challenges. There is a noticeable gap between university education and the real needs of schools, an imbalance in curricula (with a predominance of performance disciplines at the expense of pedagogical ones), insufficient pedagogical practice and support for young specialists, and the absence of a holistic system for the continuous professional development of music teachers. Furthermore, for a long time the concept of “music education” itself remained blurred, which hindered the establishment of unified training standards. Modern demands for teachers’ interdisciplinarity and creativity now set new tasks for universities – tasks that the old model can no longer adequately address. This article provides a comprehensive analysis of the key problems within the system of music teacher training in China. The main obstacles and contradictions accumulated in educational practice are identified, and their impact on the quality of school music education is revealed. The conclusion emphasizes the necessity of systemic reform and modernization of music teacher training to meet the current needs of schools and society.

Keywords: music education in China, music teacher training, professional competences, curriculum, teaching practice

For citation: Yang Boyuan. Modern problems of music teacher training in China: analysis of the main

Введение

В современных условиях укрепления эстетического воспитания молодежи и модернизации школьного образования в Китае значительно возрастает необходимость подготовки высококвалифицированных учителей музыки. Музыкальный руководитель в школе играет ключевую роль в формировании у подрастающего поколения эстетических ценностей и развития творческих способностей.

Обзор литературы

Политика и стратегические документы последнего десятилетия подчеркивают особые требования к качеству и компетентностям педагогических кадров художественного профиля. Так, в документе ЦК КПК и Госсовета КНР 2018 г. о реформе учительского корпуса отмечалось, что учителя должны соответствовать новым миссиям и задачам эпохи, а программа «Образование современной Китая – 2035» нацелила систему на повышение профессионализма педагогов [1]. В 2020 г. вышло постановление о всестороннем усилении эстетического воспитания в школах, где особо подчеркивалась необходимость повышения идеологических, педагогических, методических и нравственных качеств учителей эстетических дисциплин [2]. Эти установки напрямую относятся к учителям музыки и сигнализируют о назревшей потребности переосмысления системы их профессиональной подготовки.

Исторически модель подготовки учителей музыки в Китае складывалась на базе довузовской педагогической подготовки с относительно слабой связью с последующим сопровождением педагога на рабочем месте. Основная нагрузка приходилась на период обучения в музыкально-педагогических вузах, где упор традиционно делался на передачу знаний по музыкальному искусству и развитие исполнительских навыков. Педагогические же умения и адаптация к реальным условиям школьной работы зачастую отходили на второй план. После выпуска молодых специалистов система их поддержки и дальнейшего обучения оставалась фрагментарной, эпизодической и не обеспечивала непрерывного профессионального роста [3]. Как отмечают исследователи, на протяжении долгого времени подготовка музыкантов-педагогов велась по образцу консерватории, ориентированной преимущественно на исполнительство – по сути, воспитание учителя музыки часто было лишь номинально педагогическим, но фактически сводилось к подготовке музыканта. Подобный подход породил ряд системных противоречий, негативно сказывающихся на качестве школьного музыкального образования.

В последние годы осознание накопившихся проблем стимулировало значительный объем научных исследований и экспериментальных реформ в Китае. Изучается опыт ведущих стран в области

музыкально-педагогического образования, переосмысляются национальные традиции подготовки учителей, внедряются инновации в учебные планы и методы обучения. Показательным шагом стало решение Министерства образования КНР в 2021 г. официально выделить специальность «Музыкальное образование» (音乐教育) в самостоятельное направление подготовки (код 130212Т) [2]. Этот шаг призван устранить неопределенность статуса данной специальности и подчеркнуть ее значимость. Одновременно он спровоцировал дискуссии о соотношении нового названия с традиционным «музыковедение (педагогическое)» и потребовал уточнения ключевых понятий: что именно подразумевается под «музыкальным образованием» как сферой деятельности, чем является «подготовка учителей музыки» как процесс и что включает в себя учебная программа по специальности музыкального образования [3]. Все это свидетельствует о назревшей необходимости комплексной модернизации системы подготовки будущих учителей музыки.

Материалы и методы

Исследование носит качественный, теоретико-аналитический характер. Материалами послужили нормативно-правовые документы КНР и актуальные научные публикации китайских исследователей, посвященные проблемам подготовки учителей музыки (источники приведены в списке литературы статьи). В частности, проанализированы программные документы ЦК КПК и Госсовета КНР последних лет – в их числе директивы 2018 г. о реформе учительского корпуса и комплексные программы эстетического воспитания (например, постановление 2020 г. о всестороннем усилении эстетического образования в школах). Кроме того, проведен контент-анализ исследований китайских педагогов-музыкантов, отражающих современное состояние и трудности системы музыкально-педагогического образования.

В рамках методологии были использованы методы контент-анализа и сравнительно-исторический подход. Контент-анализ применялся при изучении содержания нормативных актов и научной литературы, что позволило выявить повторяющиеся идеи и ключевые положения, характеризующие систему подготовки учителей музыки. Сравнительно-исторический подход обеспечил рассмотрение эволюции модели подготовки музыкальных педагогов в историческом контексте и сопоставление традиционной практики с современными требованиями. Особое внимание уделено выявлению ключевых системных проблем в подготовке учителей музыки в Китае и анализу их влияния на качество школьного музыкального образования. Такой теоретико-аналитический дизайн исследования позволил обобщить разрозненные данные и сформулиро-

вать целостное представление о наиболее значимых вызовах, влияющих на эффективность профессиональной подготовки учителей музыки.

Результаты исследования

Цель данной статьи – выявить и проанализировать основные проблемы, препятствующие эффективной подготовке учителей музыки в современном Китае. Ниже подробно описываются ключевые трудности и вызовы, с которыми сталкивается система подготовки музыкальных педагогов, анализируется их природа и рассматриваются последствия. Понимание этих проблемных точек создает базис для последующей разработки путей реформ, однако в рамках данной работы ограничимся именно проблемным полем – диагностикой актуальных вызовов, требующих решения.

Несоответствие вузовской подготовки реальным требованиям школы. Одним из главных вызовов является разрыв между содержанием вузовского обучения студентов-музыкантов и теми практическими задачами, с которыми они сталкиваются, приходя работать в школу. Традиционно учебные планы педагогических вузов искусств акцентированы на изучении музыкально-теоретических дисциплин (сольфеджио, гармония, история музыки и др.), освоении вокально-инструментальных навыков, тогда как реальные обязанности школьного учителя музыки гораздо шире простого преподавания музыки по программе [4]. Выпускники часто оказываются недостаточно подготовленными к прикладным аспектам работы: управлению классом, проведению внеклассных музыкальных мероприятий, вовлечению учащихся в активную художественную деятельность, адаптации к школьной культуре. Исследователи отмечают, что сформированные в вузе компетенции не всегда соответствуют ожиданиям и условиям реальной школьной среды. В результате молодые специалисты нередко переживают «шок практики» в первые годы работы – столкновение с реальностью, к которой они оказались не полностью готовы.

Одна из причин такого разрыва – длительное преобладание академической модели подготовки, где педагогическая практика студентов сводилась к формальной завершающей стажировке. Как правило, эта практика была краткосрочной (несколько недель в конце обучения) и проводилась обособленно от основного обучения. Она носила скорее ознакомительный характер и не была интегрирована в образовательный процесс с самого начала [2]. В итоге вчерашние студенты при вступлении в должность испытывают кризис профессиональной идентичности, понимая, что их представления о работе учителя, сформированные в вузовских аудиториях, сильно расходятся с реальностью школьного процесса. Несоответствие между теорией и практикой подготовки становится серьезной проблемой: молодой педагог может прекрасно знать музыку как предмет, но не владеть инструментарием ежедневной учительской деятельности.

Дисбаланс учебного плана: приоритет музыкального мастерства над педагогикой. Еще одним системным изъяном традиционной подго-

товки является дисбаланс содержания учебного плана – превосходство музыкально-исполнительских дисциплин над педагогическими и методическими. Исторически подготовка учителей музыки в Китае развивалась на основе консерваторской модели, адаптированной под педвуз. Это привело к тому, что значительная часть учебных часов отводилась на сугубо музыкальные предметы: инструментальное исполнение, дирижирование, вокал, теория и история музыки и т. д. Дисциплины же, связанные с методикой преподавания музыки, возрастной психологией, педагогикой, получали намного меньше внимания. По сути, как отмечают китайские исследователи, многие программы подготовки учителей музыки имели лишь «название педагогическое, но по сути не готовили к учительской деятельности» [3]. Студенты выходили из стен вуза как крепкие исполнители, обладая высокими музыкальными навыками, но при этом слабо представляли себе методику работы с детской аудиторией и не умели трансформировать собственные знания в эффективные уроки для детей. Кроме того, внутри музыкальной подготовки долго сохранялась узкая специализация. Например, делался упор только на академический вокал или только на фортепиано – в ущерб развитию универсальных умений. В реальной школьной практике же от учителя музыки нередко требуется многопрофильность: умение и петь, и играть на нескольких инструментах, и дирижировать школьным хором или ансамблем, аккомпанировать детям, разучивать с ними разнообразный репертуар – словом, быть универсальным музыкантом-педагогом [5]. Однако подобной многозадачности в традиционном вузовском обучении не уделялось должного внимания. Вуз готовил исполнителя, тогда как школе нужен организатор музыкальной деятельности. Сами китайские авторы метко характеризуют идеального учителя музыки формулой: «может выступать на сцене и может вести урок с кафедры», то есть совмещает артистизм музыканта и педагогическое мастерство. Достичь такого сочетания крайне трудно, если учебный план перекошен только в сторону сценической подготовки.

Дисбаланс проявлялся и в структуре курсов по выбору и нагрузке: обязательных дисциплин очень много, тогда как выбор по интересам ограничен. Из-за перегруженности расписания у студентов почти не оставалось времени на самостоятельное творческое развитие. Таким образом, перекош учебного плана в пользу музыкального мастерства подрывал формирование у будущих учителей тех педагогических умений, без которых невозможна эффективная работа в школе.

Недостаточность и фрагментарность педагогической практики. Как уже частично упоминалось, практико-ориентированная составляющая подготовки долгое время была одним из самых слабых мест системы. Педагогическая практика студентов проводилась, как правило, лишь раз и в самом конце обучения, нередко носила кратковременный, формальный характер. Некоторые вузы ограничивались тем, что отправляли будущих учителей на 2–4 недели в школу на последнем курсе – очевидно,

что этого недостаточно для формирования уверенных навыков преподавания [6]. Более того, теория в вузе подавалась в отрыве от реальной практики: методические и педагогические дисциплины читались абстрактно, без постоянной опоры на школьный контекст. Студенты не имели достаточно возможностей посещать уроки опытных учителей, пробовать проводить занятия под их руководством и получать развернутую обратную связь. Руководителями практики чаще всего выступали вузовские преподаватели музыкальных дисциплин, которые сами могли не иметь свежего опыта работы в школе. В результате практика превращалась в формальность: студент проводил несколько показательных уроков (нередко с заранее подготовленным, «отрепетированным» классом), получал довольно мягкую оценку за практику – и на этом его погружение в реальную педагогику завершалось [7].

Разумеется, подобный подход не давал возможности прочувствовать все сложности ежедневной работы учителя. Молодой специалист, выйдя на свое первое место работы, сталкивался с целым рядом трудностей: неумением поддерживать дисциплину в классе, планировать учебные программы на год, сочетать урочную и внеклассную деятельность, взаимодействовать с коллегами и родителями учащихся. Недостаток продолжительной и разнообразной практики препятствовал также формированию прочной профессиональной идентичности [6]. У некоторых выпускников вузов не успевало закрепиться осознание себя именно учителем, а не только исполнителем-музыкантом, что негативно влияло на их мотивацию к работе в школе. Таким образом, отрыв теории от практики и краткость стажировок привели к тому, что многие начинающие учителя музыки ощущали себя неготовыми к реальным вызовам профессии.

Отсутствие целостной системы непрерывного развития учителя музыки. Современные взгляды на подготовку педагогических кадров требуют рассматривать профессиональное становление учителя как непрерывный процесс – от поступления в вуз и далее через всю карьеру (концепция «lifelong learning» – непрерывного обучения в течение жизни) [5]. В Китае же исторически сложилось разделение: вузы занимаются подготовкой будущих учителей до вступления в профессию (пре-сервис подготовка), а после начала работы педагог в основном предоставлен сам себе. Периодически учителя могут участвовать лишь в краткосрочных курсах повышения квалификации, организуемых местными институтами образования. Такая разобщенность этапов – отсутствие преемственности между вузовским обучением и последующим профессиональным развитием – привела к двум существенным проблемам. Во-первых, отсутствовала системная связь между содержанием обучения в вузе и программами повышения квалификации. Последипломное обучение редко учитывало, чему именно учили педагогов в университетах: одни и те же темы могли повторяться на курсах, тогда как другие пробелы в подготовке так и оставались не закрыты. Во-вторых, поствузовское обучение но-

сило реактивный, а не проактивный характер [8]. Учителей часто отправляли на курсы уже по факту выявления серьезных трудностей в работе (на своего рода «ремонтные» тренинги для тех, кто не справляется). Такой подход не создавал условий для устойчивого опережающего развития педагогов. Кроме того, из-за отсутствия постоянной связи между педагогическими университетами и школами возникал «разрыв поколений» в понимании методики преподавания. Молодые учителя, приходя в школы, приносили с собой новые идеи и подходы (или, напротив, сталкивались с реальностью, которая опровергала их университетские установки), но не было механизмов обратной связи, позволяющих вузам своевременно обновлять свои программы с учетом запроса практики. Как следствие, подготовка учителей музыки не складывалась в целостную модель непрерывного развития.

Китайские специалисты констатируют: на сегодняшний день система образования учителей музыки еще не стала целостной, требуется срочная выработка механизма интегрированного, последовательного обучения на протяжении всей профессиональной жизни педагога. Отсутствие такой системы затрудняет динамическое развитие учителей музыки и в конечном счете тормозит повышение качества музыкального воспитания в школе.

Размытость профессиональной идентичности и статуса специальности. Еще одной проблемной областью является нечеткость статуса и содержания самой специальности, по которой ведется подготовка учителей музыки. Долгое время в Китае наблюдалась путаница терминов и программ: специальность, фактически готовящая учителей музыки, могла называться по-разному – «музыковедение (педагогическое)», «музыкальное образование», «музыкальное искусство» и т. д. – в разных вузах [9]. Не существовало единого стандарта, что именно включает в себя профиль «музыкальное образование» как вузовская программа. Некоторые программы пытались совместить подготовку артистов-исполнителей и педагогов одновременно, что размывало цели обучения и приводило к неопределенности ожиданий от выпускников.

Имидж педагогической музыкальной специальности внутри академического сообщества также страдал. Нередко ее воспринимали как менее престижную по сравнению с чисто исполнительскими направлениями (консерваторскими). Как образно заметил профессор Дай Байшэн, подготовка учителей музыки долгое время пребывала в «неловком положении»: ее концептуальная база была нечеткой, практическая реализация не имела ярко выраженной специфики, а статус среди прочих дисциплин был ущемлен.

Лишь в 2021 г. ситуация начала меняться благодаря вышеупомянутому официальному признанию «музыкального образования» самостоятельным направлением подготовки. Однако одновременно возникло новое затруднение: некоторое время сосуществовали разные наименования и стандарты – старое («музыковедение (师范)»), т. е. педагогическое музыковедение) и новое («音乐教育», му-

зыкальное образование) [7]. Это породило вопросы о различиях между ними, о соотношении учебных планов и квалификаций. Все это указывает на необходимость концептуального прояснения: китайские специалисты подчеркивают, что важно четко разграничить понятия «музыкальное образование» как область деятельности, «подготовка учителей музыки» как процесс обучения педагогов и «специальность музыкального образования» как конкретная вузовская программа [10]. Лишь опираясь на ясную терминологическую и содержательную базу, можно выработать единые стандарты и требования к результатам подготовки. Отсутствие же таких единых ориентиров до недавнего времени мешало упорядоченному развитию данной области образования.

Рост требований к многофункциональности и инновационности учителя музыки. Современный школьный учитель музыки в Китае – это далеко не только преподаватель пения или музыкальной грамоты. В рамках политики всестороннего эстетического воспитания на учителя музыки возлагается множество разнообразных ролей. Он выступает как дирижер школьного хора или оркестра, организатор художественных кружков и концертов, куратор музыкальных мероприятий, хранитель и популяризатор национальной музыкальной культуры, а иногда и помощник классного руководителя в воспитательной работе. Такой многоаспектный характер профессии предъявляет к молодому специалисту требование широкой подготовки и гибкости.

Однако, как было отмечено выше, традиционный вуз давал весьма узкую специализацию. Столкновение выпускника с необходимостью выполнять множество новых для него задач (от написания сценария концерта до технического обеспечения звука на школьном празднике) становится серьезным испытанием для вчерашнего студента. Помимо этого, стремительное развитие технологий приводит к тому, что от учителя все чаще ожидают владения цифровыми инструментами и умения использовать мультимедийные ресурсы в обучении музыке – такие навыки тоже должны закладываться в процессе подготовки кадров.

Не менее важна сегодня и способность учителя к инновациям – умение не только применять известные методики, но и разрабатывать новые подходы. Речь идет, например, об интеграции различных видов искусств на уроках, о творческом применении данных современных исследований психологии и педагогики в музыкальном обучении. Исследования показывают, что современному обществу нужны педагогические кадры, обладающие «комплексностью и креативностью, а не узконаправленными специалистами». Иными словами, на повестке дня стоит задача формирования у будущих учителей музыки целого спектра компетенций: от традиционных музыкально-исполнительских и методических умений до управленческих, организационных, технологических и исследовательских навыков.

Еще раз подчеркнем, прежняя модель подготовки не справлялась с этой задачей. Это подтверждается как анализом реального положения дел в школах, так и опросами молодых педагогов. Вы-

пускники педагогических вузов ощущали нехватку именно тех умений, которые выходят за рамки узкомузыкальных. Таким образом, возросшие требования к многопрофильности и инновационности учителя музыки высвечивают еще одну группу проблем традиционной системы подготовки, которая нуждается в преобразованиях.

Обсуждение и заключения

Анализ показал, что система подготовки учителей музыки в Китае накопила целый ряд серьезных проблемных зон. Ключевые вызовы можно обобщить следующим образом: несоответствие вузовской подготовки реальным нуждам школы; дисбаланс между художественной (музыкальной) и педагогической составляющими обучения; недостаточная продолжительность и проработанность педагогической практики и слабая поддержка входа молодого специалиста в профессию; неопределенность статуса и содержания специальности; возросшие требования к многопрофильности и творческому потенциалу учителя музыки, которые не обеспечиваются старой моделью.

Все перечисленные проблемы отрицательно сказываются на качестве школьного музыкального образования и требуют первоочередного внимания. Их осознание и детальный анализ – необходимый этап на пути модернизации системы. В последние годы указанные недостатки стали объектом пристального внимания со стороны как образовательных властей, так и научного сообщества КНР. Осмысление этих вызовов уже заложило основу для поиска путей реформирования подготовки музыкальных педагогов. Можно заключить, что для обеспечения высокого качества музыкального воспитания в школах и успешной реализации идеалов эстетического воспитания необходимо системное обновление подготовки учителей музыки. Новая система должна преодолеть отмеченные противоречия, соединить лучшие национальные традиции с передовыми международными практиками и тем самым вывести подготовку учителей музыки на уровень, отвечающий требованиям XXI в.

Список источников

1. 谢晨露. 我国音乐教师教育一体化发展的问题审视与路径探索 // 教育学术月刊. 2022. 12: 24–32.
2. 代百生. 中国“音乐教育专业”的尴尬现实与突围前景 // 中国音乐. 2022. 03: 170–178.
3. 张超, 尹爱青. 我国音乐教师研究的回溯与展望: 基于关键词的数据可视化分析 // 教育学术月刊. 2022. 12: 24–32.
4. 张热. 高师音乐学院在音乐教师教育端竞争下的发展方向探究 // 中国音乐剧. 2023. 04: 141–144.
5. 王斌. 音乐教师教育实践教学的现状与发展路径探索 // 音教纵横. 2024. 03: 44–48.
6. 黎莎. 学校美育背景下音乐教育专业培养模式的改革与创新 // 中国音乐教育. 2023. 11: 48–55.
7. 李东静. 音乐师范生教学能力构成与培养的国际比较与启示 // 牡丹江教育学院学报. 2023. 06: 42–47.
8. 郭一帆. 关于高校音乐教学中的审美培养策略研究 // 中国民族博览. 2023. 07: 174–176.

9. 刘哲. 新文科建设背景下高校音乐教育创新探究 // 中国民族博览. 2023. 05: 167-169.

10. 汤柯佳. 高校音乐教育与学生创新能力培养的研究 // 艺术评鉴. 2022. 22: 117-120.

References

1. Xie Chenlu. Examination of problems and exploration of paths for the integrated development of music teacher education in China. *Educational Academic Monthly*. 2022; 12:24-32. (In Chinese)

2. Dai Baisheng. The embarrassing reality and prospects for breakthrough in the discipline of “Music Education” in China. *Chinese Music*. 2022; 03:170-178. (in Chinese)

3. Zhang Chao, Yin Aiqing. Review and prospects of research on music teachers in China: A data visualization analysis based on keywords. *Educational Academic Monthly*. 2022; 12:24-32. (In Chinese)

4. Zhang Re. Exploring the development direction of music colleges in normal universities under the competitive environment of music teacher education. *Chinese Musical Theatre*. 2023; 04:141-144. (In Chinese)

5. Wang Bin. Current situation and development paths of practical teaching in music teacher education. *Music Education Review*. 2024; 03:44-48. (In Chinese)

6. Li Sha. Reform and innovation of training models for music education majors under the background of school aesthetic education. *Chinese Music Education*. 2023; 11:48-55. (In Chinese)

7. Li Dongjing. International comparison and implications for the cultivation of teaching competence among music education students. *Journal of Mudanjiang College of Education*. 2023; 06:42-47. (In Chinese)

8. Guo Yifan. Research on aesthetic cultivation strategies in university music teaching. *Chinese National Expo*. 2023; 07:174-176. (In Chinese)

9. Liu Zhe. Exploration of innovation in university music education under the background of the “New Liberal Arts” initiative. *Chinese National Expo*. 2023; 05:167-169. (In Chinese)

10. Tang Kejia. Research on university music education and the cultivation of students’ creative abilities. *Art Evaluation*. 2022; 22:117-120. (In Chinese)

Информация об авторе:

Ян Боюань – аспирант.

Information about the author:

Yang Boyuan – Postgraduate student.

Статья поступила в редакцию 06.09.2025; одобрена после рецензирования 29.09.2025; принята к публикации 30.09.2025.

The article was submitted 06.09.2025; approved after reviewing 29.09.2025; accepted for publication 30.09.2025.

PEDAGOGY

Original article

УДК 37.022

doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_114

Reshaping the competencies of English teachers driven by the silver economy (based on Chinese elderly English beginners)

Ma Xiao

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia, 18810032110@163.com, <https://orcid.org/0009-0004-0404-1958>

Abstract. China's rapidly aging population, with over 297 million citizens aged 60 and above, has created significant momentum for the development of the silver economy. Within this context, English education for elderly learners has emerged as a crucial component of lifelong learning systems. However, teachers face dual challenges stemming from learners' educational backgrounds and technology adaptation capabilities. This study explores core competencies for age-appropriate English teaching through a survey of 302 elderly learners and interviews with 20 teachers. Findings show that when teaching elderly beginners, teachers should develop four key competencies: intergenerational communication, teaching simplification, technology adaptation, and cultural transformation. Teachers can use real-life examples to enhance communication, control amount of teaching matter for simplicity, select user-friendly tools for technology adaptation, and integrate local culture for cultural transformation.

Keywords: silver economy, elderly English teaching, age-appropriate teaching, teacher competencies

For citation: Ma Xiao. Reshaping the competencies of English teachers driven by the silver economy (based on Chinese elderly English beginners). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(4-64):114-118. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_114.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

Актуализация компетенций преподавателей английского языка в условиях развития «серебряной экономики» (на примере пожилых, начинающих изучать английский язык в Китае)

Ma Sяo

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия, 18810032110@163.com, <https://orcid.org/0009-0004-0404-1958>

Аннотация. Быстрое старение населения Китая, где число граждан в возрасте 60 лет и старше превышает 297 миллионов, создало значительный импульс для развития «серебряной экономики». В этом контексте обучение пожилых людей английскому языку стало важной частью системы непрерывного образования. Однако преподаватели сталкиваются с двойными проблемами, связанными с образовательным бэкграундом обучающихся и их способностью адаптироваться к технологиям. Нами анализируются ключевые компетенции преподавателей английского языка, работающих с возрастной категорией обучающихся, на основе опроса 302 пожилых обучающихся и интервью с 20 преподавателями. Результаты показывают, что при обучении пожилых новичков преподавателям следует развивать четыре ключевые компетенции: межпоколенческая коммуникация (использование жизненных примеров для улучшения взаимопонимания), упрощение методики преподавания (контроль объема материала), адаптация к технологиям (выбор удобных цифровых инструментов), культурная трансформация (интеграция местных культурных элементов).

Ключевые слова: серебряная экономика, обучение пожилых людей английскому языку, возрастное обучение, компетенции преподавателей

Для цитирования: Актуализация компетенций преподавателей английского языка в условиях развития «серебряной экономики» (на примере пожилых, начинающих изучать английский язык в Китае) // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 114–118. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_114.

Introduction

China is experiencing a rapidly expanding elderly population, with the number of individuals aged 60 and above continuing to rise steadily [1]. This demographic shift not only signifies a profound social transformation but also drives the rapid development of the silver economy. Current economic projections indicate substantial growth in the silver economy sector, with expectations of reaching a critical developmental milestone by the mid-2020s [2]. In light of the global aging trend, Chinese language educators have recognized the potential for growth in elderly English education within the context of the silver economy. As an integral part of the lifelong learning system, elderly English education holds broad prospects for development; however, it also encounters numerous significant challenges.

Literature review

Existing literature reveals critical challenges in elderly English education within aging digital societies. Approximately 78 % of elderly English beginners struggle with foundational grammar and vocabulary due to limited prior education because of their primary learning barrier [3]. Digital complexities compound these difficulties: 43% face significant challenges using online platforms, educational apps, and digital textbooks. Unfamiliarity with smart devices often leaves them eager to learn but uncertain how to begin [4]. Traditional teacher training systems intensify these issues. Most programs overlook elderly beginners' unique needs, creating misalignment between instruction and actual requirements. Survey data shows 62% of students cannot follow fast-speaking teachers, while 55% struggle with cultural references in textbooks. These obstacles reduce classroom efficiency, hinder cross-cultural communication, and diminish teaching effectiveness [5]. Consequently, systematically identifying core competencies for teaching elderly non-native beginners becomes essential [6]. This study combines empirical research with in-depth interviews to pinpoint effective teaching skills, aiming to establish a practical framework for teacher development and classroom optimization.

Materials and Methods

A mixed-method approach was adopted to thoroughly examine the complexities of elderly English education. Combining quantitative and qualitative data strengthens the validity and reliability of findings through triangulation [7].

For the quantitative phase, a structured questionnaire was distributed to 302 elderly beginners across three Chinese cities. The instrument contained 20 closed-ended questions assessing preferences for teaching methods, communication styles, and related instructional elements. Rigorous pre-testing and refinement ensured clarity and accessibility for elderly respondents. In the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with 10 experienced English teachers. Each 30-minute session explored curriculum design strategies, teaching challenges, and potential solutions. Teacher accounts yielded detailed insights

beyond what quantitative data alone could reveal. Data analysis integrated deductive and inductive approaches. Systematic coding and categorization of data, facilitated by NVivo12 software, identified key themes and underlying relationships.

Результаты исследования

1. Intergenerational Communication: Building Bridges Across Ages. Effective teaching begins by connecting generations [8]. Survey data indicates 82 % of elderly beginners improved significantly when teachers linked English concepts to daily experiences. This approach anchors new knowledge in existing understanding for better retention [9]. For instance, when teaching verb tenses, instructors replaced complex terms with routines like “before breakfast” and “after breakfast”. Such concrete examples transformed abstract grammar into relatable situations, enhancing comprehension.

Educators incorporating historical or cultural storytelling achieved greater success. These narratives leveraged beginners' existing knowledge and cultural memories. This not only increased engagement but also built a stronger connection between teacher and student. Classes using storytelling showed a 65 % higher engagement rate than those without. This illustrates how shared cultural touchstones can naturally bridge generational divides, making learning more engaging and effective. When lessons draw on familiar cultural references-like traditional proverbs or seasonal customs-both younger volunteers and elderly beginners feel more connected, turning language practice into a meaningful exchange rather than just memorization.

Notably, the key to successful intergenerational communication in these settings lies as much in how teachers engage as in what they teach. Teachers who adopt patient, respectful, and empathetic communication styles tend to build deeper trust. By actively listening to beginners' struggles-whether with a tricky pronunciation or a confusing app feature and adapting their approach in real time, they create a two-way dialogue.

2. Designing Streamlined Courses: Aligning with Cognitive Fit. Elderly beginners of English must develop a structured and efficient curriculum to match their cognitive pace. Studies show that memorizing a maximum of three new words simultaneously aids in maintaining long-term memory retention. Indeed, this technique improves memory recall by 26 %, in contrast to the conventional “information overload” method. Emphasizing profundity rather than scope eases the course's burden, allowing students to slowly grasp the language and build self-assurance from each minor achievement. The fundamental concept here is that older students frequently find it challenging to handle extensive new data. Segmenting knowledge into smaller, more controllable parts aligns more closely with their learning speed and ability, lessens mental strain, and enhances productivity.

This reduction in complexity is closely in line with the older students' inclination towards gradual learning. Experiments conducted in classrooms demonstrate that the use of lucid and understandable explanations

of grammar can decrease confusion among students by 40 %. Instructors opt to segment entire rules into gradual stages and offer more lucid explanations, rather than presenting them simultaneously. Educators integrating detailed visual instructions for intricate sentence constructions notice additional advancement. The guidelines provide students with a natural grasp of sentence construction, enhancing their assurance in verbal communication. As an example, diagrams depicting the links between clauses make it easier to master and apply intricate sentences.

Teachers have not only made teaching material more straightforward but also altered the tempo of instruction. Providing sufficient time for practice and review guarantees that beginners effectively assimilate and solidify their new knowledge. Adopting a patient-centric method reduces stress and improves educational results.

3. Integrating Technology: Customizing Tools for Elderly Beginners. Integrating technology effectively requires careful adjustment, not just the use of tools tailored for the physical and mental needs of older students. As an illustration, enlarging the font size of textbooks to 20 points or more improves the reading understanding of 41% of individuals undergoing changes in vision due to aging. This simple modification enhances legibility and lessens strain on the eyes.

The effectiveness of speech recognition tools in pronunciation training is highlighted by successful instances. In contrast to traditional techniques, a majority of 72% of students prefer these applications. They offer immediate responses for prompt adjustments and enhance the interactivity of practice. Yet, when enhanced with human assistance, digital instruments reach peak efficiency. Commonly, relatives support senior students in configuring and using apps, underscoring the significance of a blended method that merges technology with interpersonal engagement.

In addition, the technical tools selected by English teachers should feature an intuitive interface and straightforward operation. Many elderly beginners are often discouraged by the complexity of applications. Therefore, teachers' consistent, patient guidance along with practical recommendations play a crucial role in assisting elderly English beginners in adapting to modern technology. Moreover, teachers should customize technical tools according to the specific needs of elderly beginners, thereby transforming them into effective instruments for enhancing language acquisition and ensuring a more streamlined and efficient learning experience.

4. Cultural Contextualization: Enhancing Practical Application. Cultural contextualization proved to be of great importance for the practical application of English learning [10]. When instructors localized the teaching content, they made the learning more relevant and useful to the elderly beginners' daily lives. A prime example is the teaching of QR code usage. By demonstrating how to use QR codes in health declaration scenarios, which are closely related to the current life of the elderly, the practical task success

rate doubled. When the teaching content is connected to real-life scenarios familiar to elderly beginners, their motivation to engage in learning increases, and they demonstrate a greater ability to apply acquired knowledge effectively, thereby achieving superior learning outcomes.

Another example is the instruction of teachers utilizing photographs of the local market to introduce new terms. This approach has enhanced beginners' practical language use in real-world situations by 58 %. This method aids senior students by converting abstract words into tangible, memorable forms. They find it simpler to link English terms with actual products, potential purchases, or shopping-related experiences. Consequently, this leads to a higher probability, and possibly a greater propensity, for them to employ these terms in their dialogues, particularly during shopping excursions or discussions about shopping-related topics. Cultural contextualization is key in teaching English to older beginners. Understanding the cultural background of English expressions helps them grasp meanings more effectively. This not only improves language skills but also deepens their understanding of the culture behind the language. For instance, when teaching idioms, explaining the stories or traditions behind them allows students to use these expressions appropriately in different situations.

The most effective teachers blend key teaching competencies seamlessly. Take a teacher in Chongqing as an example. This educator combines relaxed video tutorials with guided walking tours around the city. The videos introduce English concepts, while the tours provide real-world contexts. During the tours, students see local landmarks, discuss them in English, and apply what they've learned. This hands-on approach goes beyond traditional classroom learning. It caters to different learning styles, making the learning experience more engaging and inclusive. By linking language learning to personal experiences through cultural landmarks, this method shows how integrating various teaching approaches can create a more effective and meaningful learning environment for elderly English beginners.

Building a Teaching Practice Framework. Based on these findings, we're putting forward the STAR Teacher Development Framework – a hands-on guide for English teachers working with elderly beginners. This framework takes the core skills from our study and turns them into practical strategies to boost teaching effectiveness (Table 1).

The S dimension (Simplify) is all about making complex grammar feel doable. Teachers should create three-step formulas or mnemonics to help elderly beginners grasp rules. For example, a present perfect tense formula might link actions to the present moment using simple examples. This structured approach matches elderly beginners' cognitive needs. The T dimension (Translate) requires ≥ 40 % locally sourced examples. Rooting English lessons in familiar daily scenarios boosts relevance and engagement. In one class, a teacher used local market interactions – like

Table 1

Dimension	Key Elements	Implementation Strategies
S (Simplify)	Cognitive Adaptation	Through three-step grammar formulas, mnemonics, and structured teaching with simplified language
T (Translate)	Cultural Relevance	Via $\geq 40\%$ locally sourced examples and practical language tasks
A (Accompany)	Learning Trajectory Support	Use digital tools (e.g., progress dashboards) to track learning paths; provide personalized tutoring and out-of-class communication
R (Respect)	Feedback Psychology	Use green marks for corrections; give growth-focused comments; reduce anxiety about errors

bargaining phrases – to teach vocabulary. This instantly captured interest and improved real-world English use. The A dimension (Accompany) tracks learning progress digitally. Teachers use tools like “digital family tree” learning maps to monitor trajectories. This helps spot individual difficulties early and deliver personalized support. Regular communication with students, both in and out of class, also helps build a sense of trust and support, which is crucial for elderly beginners’ continuous motivation. The final dimension, “R” for Respect, focuses on the teaching feedback mechanism. Using green marks instead of traditional red ones for corrections can create a more positive and less intimidating learning environment. This small yet significant adjustment in the feedback approach respects the psychological state of elderly beginners, reducing potential anxiety associated with mistakes and encouraging them to learn from their errors more comfortably.

The effectiveness of the STAR Teacher Development Framework has been preliminarily verified through a pilot program at a senior English Club in Chongqing. Results revealed that classes using this framework achieved a 91 % course-renewal rate – surpassing the control class by 32 percentage points. This confirms the framework’s capacity to improve both teaching outcomes and student satisfaction in real classroom environments, offering practical guidance for elderly English education.

Discussion and Conclusions

This research highlights the need for English teachers in aging societies to develop specialized competencies. The STAR Teacher Development Framework clarifies essential elements of age-appropriate instruction while providing a scalable model applicable beyond China. For future research, we intend to delve deeper into the exploration of intergenerational learning communities and carefully examine the integration of artificial intelligence into English education for the elderly population. Our hypothesis is that such initiatives could amplify the collaboration between the silver sector and educational advancements, thereby aiding in the development of

worldwide approaches to tackle the issues of an aging populace.

References

1. China has faster pace than Japan in population aging in next 25 years / R. Chen, P. Xu, P. Song [et al.]. *Bioscience Trends*. 2019; 13(04):287-291. DOI: 10.5582/bst.2019.01213.
2. Liu W., McKibbin W. Global macroeconomic impacts of demographic change. *World Economy*. 2022; 45(03):914-942. DOI 10.1111/twec.13166.
3. Bowman C. R., Valdez M. R., Obarski S. A. A. Learning new categories in older age: A review of theoretical perspectives and empirical findings. *Psychology and Aging*. 2023; 38(03):174-187. DOI: 10.1037/pag0000715.
4. Putting education in “educational” apps: lessons from the science of learning / K. Hirsh-Pasek [et al.]. *Psychological Science in the Public Interest*. 2015; 16(01):3-34. DOI 10.1177/1529100615569721.
5. Artieda G., Roquet H., Nicolas-Conesa F. The impact of age and exposure on EFL achievement in two learning contexts: formal instruction and formal instruction plus content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2020; 23(04):449-472. DOI: 10.1080/13670050.2017.1373059.
6. Dijkman B., Reehuis L., Roodbol P. Competences for working with older people: The development and verification of the European core competence framework for health and social care professionals working with older people. *Educational Gerontology*. 2017; 43(10):483-497. DOI: 10.1080/03601277.2017.1348877.
7. Creswell J. W. Reviewed work: Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. *Current Science*. 2011; 101(05):683-684. DOI: 10.2307/24078635.
8. Moseley M. J. Educators and lifelong beginners: The Macy Report’s recommendation. *Journal of Continuing Education in Nursing*. 2016; 47(01):3-4.
9. Skinner B. F. The science of learning and the art of teaching. *Readings in Educational Psychology: Learning and Teaching*. 2012; 66:301-312.
10. Kim D. Learning Language, learning

culture: teaching language to the whole student. *ECNU Review of Education*. 2020; 3(03):519-541. DOI: 10.1177/2096531120936693.

Список источников

1. Chen R., Xu P., Song P., et al. China has faster pace than Japan in population aging in next 25 years // *Bioscience Trends*. 2019. № 13 (04). Pp. 287–291. DOI: 10.5582/bst.2019.01213.

2. Liu W., McKibbin W. Global macroeconomic impacts of demographic change // *World Economy*. 2022. № 45 (03). Pp. 914–942. DOI: 10.1111/twec.13166.

3. Bowman C. R., Valdez M. R., Obarski S. A. A. Learning new categories in older age: A review of theoretical perspectives and empirical findings // *Psychology and Aging*. 2023. № 38 (03). Pp. 174–187. DOI: 10.1037/pag0000715.

4. Hirsh-Pasek K., et al. Putting education in “educational” apps: lessons from the science of learning // *Psychological Science in the Public Interest*. 2015. № 16 (01). Pp. 3–34. DOI: 10.1177/1529100615569721.

5. Artieda G., Roquet H., Nicolas-Conesa F. The impact of age and exposure on EFL achievement in two learning contexts: formal instruction and formal instruction plus content and language integrated learning (CLIL) // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2020. № 23 (04). Pp. 449–472. DOI: 10.1080/13670050.2017.1373059.

6. Dijkman B., Reehuis L., Roodbol P. Competences for working with older people: The development and verification of the European core competence framework for health and social care professionals working with older people // *Educational Gerontology*. 2017. № 43 (10). Pp. 483–497. DOI: 10.1080/03601277.2017.1348877.

7. Creswell J. W. Reviewed work: Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches // *Current Science*. 2011. № 101 (05). Pp. 683–684. DOI: 10.2307/24078635.

8. Moseley M. J. Educators and lifelong beginners: The Macy Report’s recommendation // *Journal of Continuing Education in Nursing*. 2016. № 47 (01). Pp. 3–4.

9. Skinner B. F. The science of learning and the art of teaching // *Readings in Educational Psychology: Learning and Teaching*. 2012. № 66. Pp. 301–312.

10. Kim D. Learning language, learning culture: teaching language to the whole student // *ECNU Review of Education*. 2020. № 3 (03). Pp. 519–541. DOI: 10.1177/2096531120936693.

Information about the author:

Ma Xiao – Postgraduate student.

Информация об авторе:

Ма Сяо – аспирант.

Статья поступила в редакцию 22.07.2025; одобрена после рецензирования 04.08.2025; принята к публикации 05.08.2025.

The article was submitted 22.07.2025; approved after reviewing 04.08.2025; accepted for publication 05.08.2025.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 81'255.2

doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_119

Языковые способы репрезентации сравнения при переводе немецкого художественного текста на русский язык

Светлана Дмитриевна Афтайкина

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарёва, Саранск, Россия, svetlanaaftaikina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4910-9739>

Аннотация. Исследование лингвокультурных особенностей перевода средств выразительности в художественном тексте предоставляет возможность изучить способы, приемы и трансформации, которые использует переводчик для достижения адекватности осуществляемого перевода и преодоления лингвокультурного барьера. В данной статье рассматриваются различные мнения лингвистов по определению понятия «сравнение» как лингвистической категории, сопоставляются структурно-семантические особенности сравнительных конструкций немецкого и русского языков, выделяются классификации сравнений, описываются способы перевода сравнений как средств художественной выразительности, выявленных в результате структурно-семантического анализа сравнительных конструкций на материале произведения Корнелии Функе «Tintenherz». Актуальность данной статьи обусловлена тем, что осуществление передачи средств художественной выразительности из оригинального художественного текста в текст перевода представляет определенную сложность для переводчиков. Основные методы исследования: сопоставительный анализ текстов исходного языка и текста перевода, метод семантического анализа, контекстуальный метод. Разработка эффективных стратегий для перевода сравнений с немецкого языка на русский язык остается предметом для дискуссий и требует углубленного анализа представленного вопроса. Перевод сравнений представляет собой сложную задачу, требующую от переводчика не только знания языков, но и понимания культурного контекста, а также умения передать не только буквальный смысл, но и эмоциональную окраску исходного текста.

Ключевые слова: художественный текст, сравнение, перевод, средства художественной выразительности, переводческие трансформации

Для цитирования: Афтайкина С. Д. Языковые способы репрезентации сравнения при переводе немецкого художественного текста на русский язык // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 119–123. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_119.

LINGUISTICS

Original article

Linguistic methods of representing comparison in the translation of German literary text into Russian

Svetlana D. Aftaikina

National Research N. P. Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia, svetlanaaftaikina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4910-9739>

Abstract. The study of the linguistic and cultural features of the translation of expressive means in a literary text provides an opportunity to study the methods, techniques and transformations that the translator uses to achieve the adequacy of the translation and overcome the linguistic and cultural barrier. The article examines the various views of linguists on the definition of the concept of “comparison” as a linguistic category, compares the structural and semantic features of the comparative constructions of the German and Russian languages, distinguishes the classification of comparisons, describes methods of translating comparisons as expressive means (similes), identified as a result of structural and semantic analysis of comparative constructions on the material of the novel “Tintenherz” by Cornelia Funke. The relevance of the article is due to the fact that transferring expressive means from the original literary text to the translation text poses a certain difficulty for translators. The main research methods include comparative analysis of source language texts and translation text, semantic analysis method, contextual method. The development of effective strategies for translating comparisons from German into Russian remains a

subject for debate and requires in-depth analysis. Translation of comparisons is a complex task, requiring the translator not only to know the languages, but also to understand the cultural context, as well as the ability to convey not only the literal meaning, but also the emotional coloring of the source text.

Keywords: literary text, comparison, translation, expressive means, translation transformations

For citation: Aftaykina S. D. Linguistic methods of representing comparison in the translation of German literary text into Russian. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(4-64): 119-123. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_119.

Введение

Сравнительные конструкции занимают значительную часть любого языка, в том числе немецкого и русского. Сравнение является одним из самых распространенных средств изобразительности металингвистической речи и используется в художественных произведениях как средство яркой речевой экспрессии. В силу широкого использования сравнительных конструкций в языке и недостаточной изученности их структуры, семантики и статуса сравнения были и остаются объектом внимания многих отечественных и зарубежных лингвистов, особенно с точки зрения передачи сравнениями различной информации в художественном тексте. Область интересов исследователей сосредоточена на природе сравнений, степени оценочности, структуре и функционировании сравнений в текстах, а также лингвокультурных особенностях их перевода с языка оригинала на язык реципиента. При этом сравнение до сих пор не имеет в языкознании и в литературоведении однозначного определения.

Обзор литературы

По словам О. С. Ахмановой, сравнение – это «фигура речи, состоящая в уподоблении одного предмета другому, у которого предполагается наличие признака, общего с первым» [1, с. 449]. В словаре Т. В. Матвеевой сравнение определяется как «грамматически оформленное образное сопоставление двух явлений, целью которого является выделение важного для говорящего признака объекта речи» [2, с. 454].

В лингвистической литературе выделяют разные и логические сравнения. При логическом сравнении принимаются во внимание все свойства двух объектов, но выделяется одно, которое сравнивается. Для образных сравнений характерен элемент выдумки, фантазии. Общеизвестно, что основа любого стилистического эффекта кроется в непредсказуемости, ведь получатель информации в действительности приобретает совсем не то, на что он вначале настраивался [3, с. 161].

Сравнение выполняет стилистическую, эвристическую, композиционную, прагматическую и текстообразующую функции. Наиболее содержательной является характеристика сравнений с точки зрения строения их структуры. Ю. С. Степанов в своих работах характеризует индивидуальные сравнения как средства выразительности, обычно состоящие из двух частей: одна из которых указывает на предмет, который сравнивают (тема), а другая часть описывает предмет, с которым сравнивают [4, с. 161]. Обычно такие сравнения являются метафорой. При поверхностных описаниях таких тропов, как метафора и сравнение видятся схожие содержательные

черты, что при переводе может стать затруднением, проблемой в их отличии. Переводчик должен определить разницу между двумя этими тропами, чтобы правильно передать смысл и художественную выразительность исходного текста и осуществить адекватный перевод художественного произведения.

Материалы и методы

Материалом для анализа нам послужил роман немецкой писательницы Корнелии Функе «Tintenherz» и его переводы на русский язык, сделанные И. В. Сотниковым и О. Я. Барашем. Основные методы исследования: сопоставительный анализ текстов исходного языка и текста перевода, метод семантического анализа, контекстуальный метод.

Результаты исследования

Сравнение может выражаться на трех языковых уровнях: морфологическом, лексическом и синтаксическом. На морфологическом уровне сравнения в немецком языке отражаются при помощи степеней сравнения прилагательных и использованием соответствующих суффиксов (-er, -(e)st). На лексическом уровне сравнение находит выражение при помощи слова *als* и конструкций *so ... wie* или *genauso ... wie*. На синтаксическом уровне сравнения в немецком языке выражаются при помощи сравнительных оборотов или придаточных предложений с союзами *wie, als, je ... desto, je ... um so, als ob, als wenn*.

В русском языке сравнение на лексическом уровне выражается с помощью сравнительных оборотов, которые вводятся союзами как, будто, словно, точно, как будто, что, а также предложно-падежными сочетаниями с глаголами типа похож на, подобен, напоминает. На морфологическом уровне сравнение может быть выражено творительным падежом существительного. Рассматривая сравнение на синтаксическом уровне, необходимо отметить сложноподчиненные союзные предложения или бессоюзные предложения, где предметам приписываются общие признаки.

Основная сложность при переводе художественного произведения заключается в умении передать своеобразный авторский стиль, широкую палитру языковых средств, смысл и эстетику литературного произведения. «При переводе художественного текста мы имеем дело с особым видом межкультурной, культурно-этнической и художественной коммуникации. При этом возникает необходимость учета культурной составляющей переводимого текста для осуществления эквивалентного перевода с целью адекватного восприятия художественного текста представителями другой культуры» [5].

В произведениях немецкой писательницы Кор-

нелии Функе большое количество средств художественной выразительности. Ее роман «Tintenherz», являющийся первой книгой из «чернильной» тетралогии, характеризуется наличием разнообразных стилистических средств, в том числе и сравнений, выполняющих существенную функцию для создания художественного образа. Таким образом, анализируемое художественное произведение послужило материалом, иллюстрирующим различные способы перевода сравнений с немецкого языка на русский язык, применяемые переводчиками для сохранения смысла и образности оригинала при адаптации к другому языку. Перевод романа Корнелии Функе «Tintenherz» был осуществлен несколькими переводчиками, среди которых И. В. Сотников и О. Я. Бараш.

В зависимости от типа текста, целевой аудитории и их собственного опыта переводчики могут предпочитать разные стратегии, но при этом существуют и общие методы, которые применяются многими. Переводчики И. В. Сотников и О. Я. Бараш используют как разные, так и одинаковые стратегии при переводе романа Корнелии Функе на русский язык: *Ganz vorsichtig hielt er es (Buch), wie ein Vogel, der sich den Flügel gebrochen hatte* [6] «Мон держал книгу осторожно, как птицу со сломанным крылом» [7] / «Он держал ее очень осторожно, как птицу со сломанным крылом» [8].

Одинаковые варианты перевода художественного текста разными переводчиками скорее исключение, чем правило. Каждый переводчик видит и понимает текст по-своему, у него формируется определенный образ, который он пытается передать на другом языке. Это может приводить к разным интерпретациям. Переводчики могут иметь разные стили перевода, предпочитая либо более буквальный перевод, либо более свободный, что также влияет на конечный результат.

Не всегда совпадая в немецком и русском языках по структуре, семантике, стилистической принадлежности, национальному колориту, сравнения могут представлять определенные сложности при передаче их с одного языка на другой. «Стратегия передачи сравнений складывается по-разному в зависимости от типа сравнения (устойчивое, авторское или преобразованное автором языковое сравнение), его деривационной модели и стилистических характеристик (образности, оценки и экспрессии), фоновых знаний реципиента и его ожидаемой реакции, жанра и типа текста, а также степени мотивированности, прозрачности внутренней формы слова» [9].

Способы перевода сравнений достаточно многообразны. Перевод, осуществляемый путем подбора эквивалента, подразумевает обладание сравнительными конструкциями в оригинальном тексте и в тексте перевода одинаковым денотативным и коннотативным значением, другими словами, между ними должны отсутствовать различия в смысловом содержании, стилистике, метафоричности, эмоционально-экспрессивной окраске. В этом случае должен быть практически одинаковый компонентный состав, ряд одинаковых лексико-

грамматических показателей, являющихся предпосылкой полной, абсолютной эквивалентности. Относительный эквивалент используется в случае, когда при переводе сравнение будет отличаться по какому-либо из показателей, например по форме, синтаксическому построению или сочетаемости: *Die Bartstoppeln um den schmallippigen Mund waren rötlich wie das Fell der streunenden Katze, der Meggie manchmal ein Schälchen Milch vor die Tür stellte* [6] «Щетина вокруг узких губ была рыжая, как шерсть у бездомной кошки, для которой Мегги иногда ставила перед дверью блюдечко с молоком» [7] / «Рыжеватая щетина вокруг узких губ была точь-в-точь как шерсть бездомной кошки, для которой Мегги иногда выставляла перед дверью тарелку с молоком» [8]. Переводчики осуществляют перевод, используя соответствующий русский эквивалент для передачи сравнения в немецком языке *die Bartstoppeln waren rötlich wie das Fell der streunenden Katze*. Указывая на идентичность сравниваемых объектов, О. Я. Бараш дополняет данную фразу наречием *точь-в-точь* для обозначения полного соответствия. Оба переводчика используют метод конкретизации, заменяя при переводе лексическую единицу с широким значением *der Mund* на слово с более узким значением «губы».

Метафора, используемая в оригинальном тексте, передает внезапность, тяжесть и нарушение покоя, создает напряжение через инверсию и поэтический ритм, подчеркивая драматический эффект и усиливая эмоциональную выразительность текста. Подобранный одинаковый эквивалент «камень» при переводе данного сравнения, переводчики используют союзы «как» и «словно» для введения сравнительного оборота и синтаксические структуры с различным порядком слов. Перевод И. В. Сотникова является наиболее прямолинейным и близким к оригиналу по структуре. Однако теряется поэтическая инверсия оригинала, фраза звучит более повествовательно, чем драматично. О. Я. Бараш использует при переводе лексическую единицу «словно» для более плавного сравнения, что способствует созданию лиричности. Глагол «рухнул» передает не просто падение, а внезапный, тяжелый обвал, усиливая эмоциональность данного контекста: *«Bald!» Wie ein Stein fiel das Wort in die Stille* [6]. ««Скоро!» Слово упало в тишине как камень» [7] / ««Скоро!» Слово как камень рухнуло в тишину слово» [8].

При переводе предложения *Fast so groß wie ein Kaninchen war das Tier, aber viel schlanker, mit einem Schwanz, der buschig wie ein Pelzkragen gegen Staubfingers Brust drückte* [6] И. В. Сотников применяет переводческий способ подбора эквивалента, изменив при этом порядок слов в предложении: «Зверек был чуть меньше кролика, с пушистым хвостом, который прижимался к груди Сажерука, как меховой воротник» [7]. Это связано с расхождениями в грамматических структурах и порядке слов в немецком и русском языках, в связи с чем переводчик часто вынужден изменить порядок слов, чтобы сохранить смысл и естественность звучания переведенного предложения. Необходимо отметить использование антонимического перево-

да в данном контексте как лучшего решения и при полной возможности прямого перевода. В переводе акцент сделан на меньшую величину – «чуть меньше кролика». Антонимический перевод позволяет сохранить образность оригинала и создает при этом более благозвучный и естественный текст для русскоязычного читателя.

Образное сравнение в предложении *In den Häusern am Ufer flammten die ersten Lichter auf, wie Glühwürmchen oder herabgefallene Sterne* [6] способствует созданию яркого поэтического образа и переносит читателя в атмосферу сказки и романтики: «В домиках на берегу зажигались первые огоньки, похожие на светлячков или упавшие звезды» [7] / «В домах на берегу, будто светлячки или упавшие звезды, зажглись первые огни» [8]. При переводе с немецкого на русский язык сохраняется смысл и образность оригинального текста, однако в первом варианте перевода наблюдается отсутствие формального сравнения и наличие причастного оборота, при этом изменяется структура предложения. Переводчик осуществляет преобразование грамматической единицы языка оригинала в единицу языка перевода с иным значением, используя при этом грамматическую замену. Во втором переводе переводчик при передаче сравнения использует сравнительный оборот с союзом «будто», применяя также структурные изменения, синонимические замены и адаптацию стиливых элементов для того, чтобы сделать текст более естественным и выразительным для русского читателя.

Обсуждение и заключения

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в произведениях Корнелии Функе сравнения играют важную роль в создании ярких образов, передаче настроения и характеров героев. Они помогают читателю лучше понять описываемый мир, чувства персонажей и смысловые оттенки текста.

Перевод сравнений представляет собой сложный процесс, требующий сохранения оригинальной экспрессивности художественного текста и адаптации к культурно-языковым особенностям языка перевода. Ключевые особенности включают потенциальные изменения по форме, синтаксическому построению и сочетаемости, что может повлиять на эмоциональное воздействие текста. Эффективные стратегии, такие как поиск эквивалентов или творческая интерпретация, помогают минимизировать потери выразительности, особенно в переводах с немецкого на русский.

Сравнительное исследование оригинального текста и его перевода позволяет выявить специфические трудности, возникающие при переводческой работе, поскольку стиль автора отличается яркостью и демонстрирует богатство лексических и стилистических ресурсов языка. При работе с художественным текстом Корнелии Функе переводчики используют различные формы сравнений, такие как сравнительные степени прилагательных и наречий, конструкции с творительным падежом, а также сложноподчиненные предложения для передачи смысла и стиля оригинала. Эти инструменты позволяют сделать перевод более точным, образ-

ным и естественным для языка перевода, особенно в художественной литературе. Сравнения при переводе произведения К. Функе передаются с помощью аналогового способа, способа передачи эквивалентом и с применением лексическо-грамматических трансформаций. Дальнейшие исследования в этой области необходимы для разработки универсальных подходов, способствующих более точной и живой передаче художественных средств.

Список источников

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М. : Едиториал УРСС, 2004. 576 с.
2. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов н/Д : Феникс, 2010. 563 с.
3. Мороховский А. Н., Воробьева О. П., Лихошерст Н. И., Тимошенко З. В. Стилистика английского языка. Киев : Вища школа, 1984. 241 с.
4. Степанов Ю. С. Французская стилистика в сравнении с русской. М. : Наука, 2002. 354 с.
5. Афтайкина С. Д. Особенности передачи немецких обращений при переводе романа Э. М. Ремарка «Drei Kameraden» на русский язык // Успехи гуманитарных наук. 2020. № 12. С. 178–181. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44274386> (дата обращения: 15.09.2025).
6. Funke C. Tintenherz. Hamburg : Cecilie Dressler Verlag, 2003. 576 с. URL: <https://www.booklooker.de/Bücher/Angebote/isbn=3791504657?page=4> (дата обращения: 20.08.2025).
7. Функе К. Чернильное сердце : в переводе И. В. Сотникова. М. : Росмэн-пресс. 2005. 587 с. URL: <https://knijku.ru/books/chernilnoe-serdce> (дата обращения: 20.08.2025).
8. Функе К. Чернильное сердце : в переводе О. Я. Бараш. СПб. : Азбука-Аттикус, 2014. 450 с. URL: <https://libking.ru/books/sf/sf-fantasy/1094978-korneliya-funke-chernilnoe-serdce.html> (дата обращения: 20.08.2025).
9. Рыженкова А. А. Авторские преобразования устойчивых сравнений как объект перевода : дис. ... филол. наук. Санкт-Петербург, 2009. 339 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/avtorskie-preobrazovaniya-ustoichivykh-sravnenii-kak-obekt-perevoda> (дата обращения: 20.08.2025).

References

1. Akhmanova O. S. Dictionary of linguistic terms. Moscow, URSS Editorial, 2004. 576 p. (In Russ.)
2. Matveeva T. V. Complete dictionary of linguistic terms. Rostov-on-Don, Phoenix, 2010. 563 p. (In Russ.)
3. Morokhovskiy A. N., Vorobyova O. P., Likhosherst N. I., Timoshenko Z. V. Stylistics of the English language. Kyiv, Higher School, 1984. 241 pp. (In Russ.)
4. Stepanov Yu. S. French stylistics in comparison with Russian. Moscow, Nauka, 2002. 354 pp. (In Russ.)
5. Aftaikina S. D. Features of conveying of German addresses in the translations of the novel by E.M. Remarque “Three Comrades” into Russian. *Uspekhi gumanitarnykh nauk* = Modern Humanities Success. 2020; 12:178-181. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44274386> (accessed 15.09.2025). (In Russ.)
6. Funke C. Inkheart. Hamburg, Cecilie Dressler

Publishing House, 2003. 576 p. URL: <https://www.booklooker.de/Bücher/Angebote/isbn=3791504657?page=4> (accessed 20.08.2025). (In German)

7. Funke K. Inkheart: translated by I. V. Sotnikov. Moscow, Rosman-press, 2005. 587 p. URL: <https://knijky.ru/books/chernilnoe-serdce> (accessed 20.08.2025). (In Russ.)

8. Funke K. Inkheart: translated by O. Ya. Barash. St. Petersburg, ABC-Atticus, 2014. 450 p. URL: <https://libking.ru/books/sf-/sf-fantasy/1094978-korneliya-funke-chernilnoe-serdce.html> (accessed 20.08.2025). (In Russ.)

9. Ryzhenkova A. A. Author's transformations of stable comparisons as an object of translation: dis. ... Cand. Philol. Sci. St. Petersburg, 2009. 339 p. URL: <https://www.disscat.com/content/avtorskie-preobrazovaniya-ustoichivykh-sravnenii-kak-obekt-perevoda> (accessed 20.08.2025). (In Russ.)

Информация об авторе:

Афтайкина С. Д. – доцент кафедры теории речи и перевода, канд. филол. наук.

Information about the author:

Aftaykina S. D. – Associate Professor, the Department of Speech Theory and Translation, Ph.D. (Philology).

Статья поступила в редакцию 22.08.2025; одобрена после рецензирования 04.09.2025; принята к публикации 05.09.2025.

The article was submitted 22.08.2025; approved after reviewing 04.09.2025; accepted for publication 05.09.2025.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 811.161.3
doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_124

Синтаксические фразеологизмы в белорусском языке

Татьяна Игоревна Гаранович

Белорусский государственный университет иностранных языков, Минск, Беларусь, tatiana_garanovich@rambler.ru, <http://orcid.org/0000-0002-2746-1195>

Аннотация. В статье на материале 3000 белорусских синтаксических фразеологизмов 26 моделей рассматриваются структура и семантика этих единиц, характеристика которых является целью нашего исследования. Методом компонентного анализа выделяются постоянный и переменный компоненты фразеологизмов. Отмечается, что постоянные компоненты делятся на простые и составные, при этом для белорусского языка более характерны последние. Выявлен особый тип синтаксических фразеологизмов – с нулевым постоянным компонентом. Основанием классификации переменных компонентов служит наличие или отсутствие морфологических ограничений на заполнение этой позиции. Методом контекстологического анализа употреблений синтаксических фразеологизмов в публицистическом и художественном дискурсах выделяются 45 значений, которые они выражают. Сопоставление семантики анализируемых моделей позволяет выявить синонимические отношения в 47 % значений. Установлена полисемия 77 % рассмотренных моделей синтаксических фразеологизмов, что отличает их от преимущественно однозначных лексических фразеологизмов. Среднее количество значений белорусских синтаксических фразеологизмов составляет 3,9. Практическая значимость полученных результатов заключается в возможности их использования для дальнейшего изучения синтаксической фразеологизации в белорусском языке, в сопоставительных исследованиях на базе других языков, при подготовке учебно-методических материалов, для составления словаря белорусских синтаксических фразеологизмов.

Ключевые слова: синтаксический фразеологизм, модель, постоянный компонент, переменный компонент, модусная семантика, синонимические отношения, полисемия

Для цитирования: Гаранович Т. И. Синтаксические фразеологизмы в белорусском языке // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 124–127. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_124.

LINGUISTICS

Original article

Syntactic idioms in the Belarusian language

Tatiana I. Garanovich

Belarusian State University of Foreign Languages, Minsk, Belarus, tatiana_garanovich@rambler.ru, <http://orcid.org/0000-0002-2746-1195>

Abstract. The article describes the structure and the semantics of Belarusian syntactic idioms which is the main objective of the study. It is based on the material of 3,000 syntactic idioms of 26 models. With the help of component analysis permanent and variable components of the idioms are determined. Permanent components are classified into simple and compound, the latter being more characteristic of the Belarusian language. A special type of syntactic idioms with zero permanent component has been identified. Variable components are classified according to the presence or absence of morphological restrictions on filling this position. Using the method of contextual analysis of syntactic idiom usage in publicistic and belles-lettres discourses, 45 meanings expressed by these idioms are identified. Comparison of the semantics of the models analyzed reveals synonymic relationships in 47 % of the meanings. Polysemy is established in 77 % of the examined models, which distinguishes syntactic idioms from predominantly monosemantic lexical idioms. The average number of meanings of Belarusian syntactic idioms is 3.9. The practical significance of the research lies in its potential use for further studies of syntactic idiom formation in Belarusian, for comparative studies based on other languages, the development of educational and methodological materials, and the compilation of a dictionary of Belarusian syntactic idioms.

Keywords: syntactic idiom, model, permanent component, variable component, modus semantics, synonymous relations, polysemy

Введение

Синтаксические фразеологизмы (далее – СФ), также называемые фразеосхемами, синтаксически фраземами, фразеологизмами-конструкциями, представляют собой устойчивые идиоматичные единицы, образованные на основе воспроизводимых синтаксических моделей с обобщенным модусным значением. Семантика СФ закреплена за синтаксическими моделями, по которым они строятся, что является их категориальным признаком. Еще одна отличительная особенность СФ – наличие в их составе постоянных и переменных лексических компонентов.

Обзор литературы

Синтаксическая фразеологизация в русском языке исследуется со второй половины XX в. СФ посвящены работы Н. Ю. Шведовой, Д. Н. Шмелева, А. В. Величко, В. Ю. Меликяна, М. В. Всеволодовой, А. Н. Баранова, Д. О. Добровольского, А. П. Ушаковой, М. Л. Хохлиной, Ю. М. Белозеровой, Д. А. Вакуленко, О. Г. Даллакян, Н. А. Дашян, В. В. Панковой и др. СФ выделены как особый класс фразеологизмов в академической «Русской грамматике» [1], представлены в «Словаре экспрессивных устойчивых фраз русского языка. Фразеосхемы и устойчивые модели» В. Ю. Меликяна [2].

Российские лингвисты рассматривали СФ не только на материале русского языка. Так, Л. А. Абукаева охарактеризовала СФ в марийском языке, выявив их семантику, особенности структурной организации и функционирования [3]. Представителями ростовской научной школы синтаксической фразеологии анализировались отдельные группы СФ в испанском (А. В. Меликян), немецком (А. Д. Мельник), английском (Е. М. Сливная, Е. В. Нагаева, Ю. С. Гурикова) языках.

В исследованиях всех упомянутых авторов, начиная с ранних работ Н. Ю. Шведовой [4] и заканчивая докторскими и кандидатскими диссертациями, защищенными уже в XXI в., одними из основных проблем, находящихся в центре внимания языковедов, являются структурная организация СФ и их семантика, спектр выражаемых значений.

В белорусском языкознании проблематика СФ монографически не разрабатывалась, белорусские СФ не получили лексикографического описания, что обуславливает актуальность и новизну нашего исследования [5].

Материалы и методы

Фактическим материалом послужили 3000 белорусских СФ 26 моделей с контекстами их употребления, отобранных методом сплошной выборки из публицистических и художественных текстов XX–XXI вв. Белорусского N-корпуса, с сайтов белорусских газет, информационно-новостных порталов. Методика исследования СФ предполагала: 1) сбор фактического материала (выделение моделей СФ и формирование корпуса СФ); 2) анализ структуры СФ с помощью описательного метода и компонентного анализа с выделением постоянных и переменных компонентов,

установлением количественного состава и морфологической принадлежности постоянного компонента, характеристикой морфологического наполнения позиции переменного компонента; 3) выявление семантики СФ методом контекстологического анализа их употреблений, составление перечня всех значений белорусских СФ, подсчет значений, выражаемых СФ каждой из рассмотренных моделей, выделение однозначных и многозначных СФ, характеристику отношений полисемии и синонимии СФ.

Результаты исследования

В результате проведенного анализа структуры белорусских СФ установлено, что постоянный лексический компонент в них может быть: 1) простым (однословным) (9 моделей, 35 %), например, $X+дык+X$ (*мароз дык мароз*), $X+i+X$ (*букет і букет*), $дзе [куды, як, ...]+Pron_{pers}/N_{Dat}+Inf$ (*дзе табе зразумець*); 2) составным (выражен двумя-тремя словами) (15 моделей, 58 %), например, $N+не \ddot{y}+N_{Acc}$ (*свята не \ddot{y} свята*), $мала што+X$ (*мала што здаецца*), $я табе+V_{fut}$ (*я табе пайду*). Помимо этого, выявлены две модели СФ с нулевым постоянным компонентом – $N+N_{Instr}$ (*сяброўства сяброўствам*) и $Inf+V$ (*заплаціць заплацілі*). Они образуются только переменными лексическими компонентами, а неизменной в них является лишь их синтаксическая структура.

Анализ морфологической принадлежности постоянных компонентов белорусских СФ показал, что эту позицию могут занимать определительное местоимение ($усім+N_{pl,Dat}+N$ – *усім падарункам падарунак*), предлог ($N+z+N_{pl,Gen}$ – *прыгажуня з прыгажунь*), союз ($N+як+N$ – *чалавек як чалавек*), частица ($хоць(ты)+Imp$ – *хоць звальняйся*), глагол ($X+\ddot{e}сць+X$ – *грошы \ddot{e}сць грошы*), вопросительное наречие или местоимение ($дзе [куды, як, ...]+Pron_{pers}/N_{Dat}+Inf$ – *дзе табе зразумець*), местоимение с предлогом ($што за+N$ – *што за вочы*), местоимение с частицей ($чым не+X$ – *чым не жаніх*, $што [куды, як, ...]+толькі+SP$ – *што толькі ты робіш*), два местоимения / наречия ($што [як, калі, ...]+(S)P+тое [так, тады, ...]+(S)P$ – *што я люблю, тое я люблю*), две частицы ($толькі i+X$ – *толькі і смяецца*), частица с предлогом ($N+не \ddot{y}+N_{Acc}$ – *свята не \ddot{y} свята*), частица с союзом ($не каб+X$ – *не каб пачакаць*), наречие с местоимением ($мала што+X$ – *мала што можа здарыцца*), наречие с частицей ($як не+Inf$ – *як не пайсці*), междометие с частицей ($трэба ж+Inf$ – *трэба ж дайсці да такога*).

Позицию переменного компонента, в зависимости от модели, может занимать как одна определенная часть речи или предикативная основа, так и несколько частей речи. Например, в белорусских СФ модели $як не+Inf$ переменным компонентом может быть только неопределенная форма глагола (*як не пазнаць, як не паслухаць, як не засмяецца*), а в СФ модели $усім+N_{pl,Dat}+N$ – существительное (*усім падарункам падарунак, усім прапановам прапанова, усім кветкам кветка*), в то время как в СФ моделей $X+i+X$ или $якое там+X$ эту позицию

может занимать любая знаменательная часть речи (*букет і букет, сказаў і сказаў, трэці і трэці; якое там паспеў, якое там весела, якое там золата*). Морфологическое наполнение позиции переменного компонента ограничено одной частью речи / предикативной основой в 16 из 26 проанализированных моделей белорусских СФ (62 %) и является относительно свободным в 10 моделях (38 %).

Анализ семантики белорусских СФ показал, что они выражают 45 различных модусных значений: возможность / невозможность; восхищение; долженствование; допустимость, позволительность; единственность, исключительность / неопределенность, множественность; желание / нежелание; запрет; значимость / незначимость; неактуальность; недовольство; ненужность; непричастность, отсутствие касательства; неспособность; неуместность, неприемлемость; обесценивание, принижение, преуменьшение; оценку с позиции «хорошо – плохо»; подлинность, полноценность / неполноценность; превосходство, предпочтительность / неприоритетность, второстепенность; предположение; сожаление; сочувствие; удивление и др. В 21 из них (47 %) выявлены синонимические отношения СФ. Так, например, ненужность передают СФ двух моделей – *што+Pron_{pers}/N_{Dat}+N/Pron_{pers}* (*што мне тлумачэнне*) и *якое там+X* (*якое там тлумачэнне*); согласие могут выражать СФ трех моделей (*X+дык+X* (*трэба дык трэба*), *што+X+то+X* (*што трэба, то трэба*), *што [як, калі, ...]+(S)P+тое [так, тады, ...]+(S)P* (*што трэба, тое трэба*)), неудовольствие, досаду, злость – СФ четырех моделей (*трэба ж+Inf* (*трэба ж казаць такое*), *я табе+V_{fut}* (*я табе паразмаўляю*), *Pron/Adv_{inter}+толькі+SP* (*што толькі ты кажаш*), *што за+N* (*што за размовы*)). Наибольшее синонимическое разнообразие белорусские СФ демонстрируют в значениях ‘подлинность, полноценность / неполноценность’ (9 моделей, 35 %), ‘значимость, важность / незначимость, несущественность’ (7 моделей, 27 %), ‘возможность / невозможность’ (6 моделей, 23 %), ‘долженствование’ (6 моделей, 23 %).

Несмотря на то, что СФ разных моделей могут иметь одно значение, они, как правило, не являются абсолютными синонимами, что связано с: 1) разной степенью выраженности значения, например: СФ *чым не прыгажуня* и *прыгажуня з прыгажунь* обозначают соответствие некой женщины представлению говорящего о настоящей красоте, однако степень этого соответствия разная. СФ *чымне прыгажуня* утверждает, что обсуждаемая женщина может быть названа красавицей, соответствует этому наименованию: *Вось гэтая, чорненькая, з Паўднёвага Судана, чым не прыгажуня, альбо вунь тая з Уэльса?! (Л. Галубовіч)* = ‘девушку из Южного Судана вполне можно считать красивой’. СФ *прыгажуня з прыгажунь* выражает высокую степень соответствия объекта обсуждения наименованию *прыгажуня*: *У яго фільмах калі жанчына – дык прыгажуня з прыгажунь, калі мужчына – дык Марчэла Мастраяні (“Звезда”)* = ‘женщины в его фильмах очень красивые’; 2) разными ракурсами,

оттенками выражаемых СФ значений, например: СФ *горад як горад* и *усім гарадам горад* оба могут передавать положительную оценку, однако в первом случае это оценка как соответствие норме, стандарту, а во втором – как превосходство над всеми объектами своего класса: – *Група балтыйскіх матросаў хваляць наш горад, і асабліва рэстаран. – Ну, гэта гумарысты, чортавы дзеці. Горад як горад. А рэстаран дрэнь (І. Шамякін)* = ‘город обычный, не хуже других’; – *Пабачыш, – задумліва ўсміхнуўся стырнавы. – Усім гарадам горад (Л. Дайнека)* = ‘это самый лучший город’; 3) морфологическими ограничениями наполнения позиции переменного компонента СФ, в результате чего в целом совпадающая семантика СФ имеет разную отнесенность. Например, семантику восхищения, восторга передают как СФ модели *што за+N*, так и СФ модели *трэба ж+Inf*, однако в модели *што за+N* позицию переменного компонента занимает существительное, поэтому выражаемое СФ этого типа восхищение относится прежде всего к различным объектам: *Вочы!.. Што за вочы! Неба Італіі свеціцца ў іх (Я. Колас)* = ‘глаза восхитительны’; в модели *трэба ж+Inf* переменным компонентом выступает неопределенная форма глагола, в связи с чем семантика СФ относится к действиям: *Ну трэба ж так разгарнуцца! Не з неба звалілася, не само прыплыло – усё рукастваральнае (“Ляхавіцкі веснік”)* = ‘то, как они работают, вызывает восхищение’.

Семантической особенностью белорусских СФ является склонность к полисемии, отличающая их от лексических фразеологизмов. Согласно И. Я. Лепешеву, из 5755 лексических фразеологизмов представленных во «Фразеологическом словаре белорусского языка» [6], многозначными являются 15 %, из них большинство – двухзначные [7, с. 62]. Е. С. Садовская отмечает, что среди фразеологизмов со структурой словосочетания полисемантическими является примерно четверть (абсолютное большинство имеют по два значения) [8], а среди фразеологизмов со структурой предложения, по данным В. В. Маршевой, многозначны примерно 8 %, из них большинство – двухзначные [9]. Что касается СФ, то из 26 рассмотренных нами моделей только 6 (23 %) однозначные, как, например, модель *N+як+N* (*дзяўчына як дзяўчына*) с семантикой обычности, обыкновенности или *як не+Inf* (*як не пайсці*) с семантикой невозможности не совершить действие. 20 из 26 моделей (77 %) многозначные, количество их значений варьируется от 2 до 12. Например, СФ модели *хоць (ты)+Imp* (*хоць ты звальняйся*) имеют три значения (желание; возможность; вынужденность), СФ модели *трэба ж+Inf* (*трэба ж так памыліцца*) – пять (неудовольствие, злость; сочувствие; сожаление; интерес, удивление; восхищение), СФ модели *чаму б (і) не+Inf* (*чаму б не паехаць*) – шесть (предложение; целесообразность; долженствование; допустимость, позволительность; возможность; предположение, допущение). Больше всего значений, двенадцать, выявлено у СФ модели *X+ёсць+X* (*жыццё ёсць жыццё*): наличие определенных особенностей, закономерностей,

свойств; сходство / одинаковость всех представителей одного класса; долженствование; универсальная, неизменная ценность; неважность, незначимость; превосходство, предпочтительность; многогранность, разноплановость; узнаваемость, неизменность сути, несмотря на перемены; единственность возможного наименования, акцентирование; незначимость различий в пределах класса; подлинность, полноценность; противопоставление и разграничение. Соотношение числа моделей белорусских СФ с разным количеством значений представлено на рис. 1.

Из полученных данных следует, что, в отличие от лексических фразеологизмов, среди полисемантических СФ преобладают не двух-, а трехзначные.

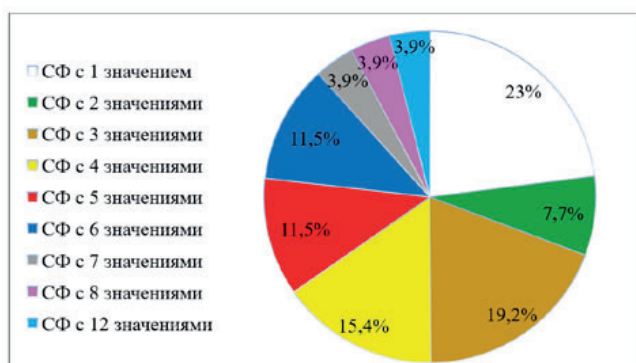


Рис. 1. Соотношение числа моделей белорусских СФ с разным количеством значений

Свыше трети проанализированных моделей имеют 5 значений и более. Среднее количество значений СФ одной модели составляет 3,9 для всех СФ и 4,8 для многозначных СФ.

Обсуждение и заключения

Белорусские СФ отличаются по количественному составу постоянного компонента, морфологическому наполнению позиций постоянного и переменного компонентов, количеству выражаемых значений. Преобладающим типом СФ в белорусском языке являются полисемантические модели с составным постоянным компонентом и ограниченным морфологическим наполнением переменного компонента. СФ 26 моделей выражают 45 различных модусных значений, в 47 % из которых выявлены отношения синонимии. Наибольшее синонимическое разнообразие установлено для СФ с семантикой 'подлинность, полноценность / неполноценность' и 'значимость, важность / незначимость, несущественность'. СФ одной модели в среднем выражают 3,9 значения. Количество значений полисемантических СФ (77 % моделей) варьируется от 2 до 12.

Список источников

1. Русская грамматика : в 2 т. Т. 2: Синтаксис. / редкол. : Н. Ю. Шведова (глав. ред.) [и др.]. М. : Наука, 1980. 709 с.
2. Меликян В. Ю. Словарь экспрессивных устойчивых фраз русского языка. Фразеосхемы и устойчивые модели. М. : Флинта, 2020. 336 с.
3. Абукаева, Л. А. Экспрессивные синтаксические конструкции в марийском языке : дис. ... д-ра филол. наук. Йошкар-Ола, 2005. 320 с.
4. Шведова Н. Ю. Очерки по синтаксису рус-

ской разговорной речи. М. : Издательство Академии наук СССР, 1958. 31 с.

5. Гаранович Т. И. Синтаксические фразеологизмы в белорусском и английском языках : дис. ... канд. филол. наук. Минск, 2024. 210 с.

6. Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы : каля 6000 фразеалагізмаў : у 2 т. Мінск : Беларуская Энцыклапедыя, 1993. ISBN 5-85700-124-2. URL: <https://elib.nlb.by/elib/Collection/BY-NLB-br58244G6112> (дата обращения: 21.07.2025).

7. Лепешаў І. Я. Фразеалогія сучаснай беларускай мовы. Мінск : Вышэйшая школа, 1998. 270 с.

8. Садоўская А. С. Фразеалагізмы-спалучэнні ў сучаснай беларускай мове. Гродна : ГрДУ, 2003. 117 с.

9. Маршэўская В. В. Фразеалагізмы са структурай сказа. Гродна : ГрДУ, 2003. 115 с.

References

1. Russian grammar: in 2 vol. Vol. 2: Syntax / ed. by N. Yu. Shvedova [et al.]. Moscow, Science, 1980. 709 p. (In Russ.)

2. Melikyan V. Yu. A dictionary of expressive set phrases of the Russian language. Phrase schemes and set models. Moscow, Flinta, 2020. 336 p. (In Russ.)

3. Abukaeva L. A. Expressive syntactic constructions in the Mari language: dis. ... Doc. Philol. Sci. Yoshkar-Ola, 2005. 320 p. (In Russ.)

4. Shvedova N. Yu. Essays on the syntax of Russian colloquial speech. Moscow, Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1958. 31 p. (In Russ.)

5. Garanovich T. I. Syntactic idioms in the Belarusian and the English languages: dis. ... Cand. Philol. Sci. Minsk, 2024. 210 p. (In Russ.)

6. Phraseological dictionary of the Belarusian language: in 2 vol. Minsk, Belarusian Encyclopedia, 1993. ISBN 5-85700-124-2. URL: <https://elib.nlb.by/elib/Collection/BY-NLB-br58244G6112> (accessed 21.07.2025). (In Belarus.)

7. Lepeshau I. Ya. Phraseology of the modern Belarusian language. Minsk, Higher School, 1998. 270 p. (In Belarus.)

8. Sadouskaya A. S. Phraseological combinations in the modern Belarusian language. Grodno, GrSU, 2003. 117 p. (In Belarus.)

9. Marsheuskaya V. V. Idioms with the structure of a sentence. Grodno, GrSU, 2003. 115 p. (In Belarus.)

Информация об авторе:

Гаранович Т. И. – доцент кафедры современных технологий перевода, канд. филол. наук.

Information about the author:

Garanovich T. I. – Associate Professor of the Department of Modern Translation Techniques, Ph. D. (Philology).

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 811.161.1

doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_128

Взаимодействие когнитивной метафоры и речевого жанра как металингвистических категорий в репрезентации ситуации речи

Оксана Леонидовна Данилова^{1*}, Наталья Олеговна Кириллова², Резеда Завидовна Гареева³

^{1,2,3}Казанский национальный исследовательский технический университет имени А. Н. Туполева – КАИ (Лениногорский филиал), Лениногорск, Россия ¹danilovao@mail.ru*, <https://orcid.org/0009-0008-9240-979X>

²nokirillova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-2385-5654>

³zabbarovarz@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-4240-9797>

Аннотация. Цель данного исследования – проанализировать одну из базовых метафорических моделей, метафору манипулирования с предметом в процессе совместной деятельности, в ее связи с речевыми жанрами. Выбор для анализа образа материального предмета, конкретизирующегося в разных направлениях, определяется широкими интерпретационными возможностями этой метафорической модели. Основанием сопоставления является деятельностный аспект, который, с одной стороны, выделяется исследователями как необходимый в описании речевых жанров, представляющих не статичную модель, а динамичное речевое событие, а с другой, определяет логику метафорической концептуализации, комплексно характеризующей речевую ситуацию. Научная новизна работы определяется интеграцией прагматического, деятельностного и когнитивного подходов к анализу языкового материала.

Ключевые слова: речевой жанр, метафорическая модель, образ, метафорическая конструкция, речевая ситуация, речевой акт, диалог

Для цитирования: Данилова О. Л., Кириллова Н. О., Гареева Р. З. Взаимодействие когнитивной метафоры и речевого жанра как металингвистических категорий в репрезентации ситуации речи // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 128–132. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_128.

LINGUISTICS

Original article

The interaction of cognitive metaphor and speech genre as metalinguistic categories in the representation of the speech situation

Oxana L. Danilova^{1*}, Natalia O. Kirillova², Rezeda Z. Gareeva³

^{1,2,3}Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev–KAI (Leninogorsk branch), Leninogorsk, Russia

¹danilovao@mail.ru*, <https://orcid.org/0009-0008-9240-979X>

²nokirillova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-2385-5654>

³zabbarovarz@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-4240-9797>

Abstract. The purpose of this study is to analyze one of the basic metaphorical models, the metaphor of manipulating an object in the process of joint activity, in its connection with speech genres. The choice of a material object image for analysis, which is specified in different directions, is determined by the wide interpretative possibilities of this metaphorical model. The basis of the comparison is the activity aspect, which, on the one hand, is highlighted by researchers as necessary in the description of speech genres that represent not a static model, but a dynamic speech event, and, on the other hand, defines the logic of metaphorical conceptualization, comprehensively characterizing the speech situation. The scientific novelty of the work is determined by the integration of pragmatic, activity-based and cognitive approaches to the analysis of linguistic material.

Keywords: speech genre, metaphorical model, image, metaphorical construction, speech situation, speech act, dialogue.

For citation: Danilova O. L., Kirillova N. O., Gareeva R. Z. The interaction of cognitive metaphor and speech genre as metalinguistic categories in the representation of the speech situation. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(4-64):128-132. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_128.

© Данилова О. Л., Кириллова Н. О., Гареева Р. З., 2025

Введение

Современные исследователи все чаще обращаются к речевому жанру как объекту, позволяющему интегрировать разные подходы к изучению речи. Теория речевых жанров (жанроведение, жанрология, генристика, генология) смыкается с разными исследовательскими парадигмами: с лингвистической прагматикой, психолингвистикой, когнитивной лингвистикой, теорией коммуникации. Очень важным фактором, на наш взгляд, является связь современной генристики с семантическим подходом к описанию речи, с деятельностным изучением речевого события, а также с когнитивно-дискурсивной парадигмой лингвистических знаний. Интеграция данных парадигм актуализирована в деятельностно-когнитивном подходе, последовательно реализуемом в нашем исследовании.

Обзор литературы

В современной теории речевых жанров можно выделить три подхода.

Первый представлен учеными, сближающими речевой жанр с речевым актом и определяющими его в терминах лингвистической прагматики. Т. В. Шмелева считает основополагающим моментом наличие схемы, «типового проекта» речевого жанра, соотносимого с его прагматическим аналогом – речевым актом [1]. С этим подходом сближается концепция А. Вежбицкой, которая в определении речевого жанра обращается к поиску «элементарных смысловых единиц (semantic primitives)», приводящему к «моделированию каждого жанра при помощи последовательности простых предложений, выражающих мотивы, интенции и другие ментальные акты говорящего, определяющие данный тип высказывания» [2, с. 241]. Нужно отметить связь рассмотренного направления с семантическим подходом к описанию речи. Сходным здесь оказывается исследовательский аппарат как выражение поиска элементарных семантических единиц (примитивов А. Вежбицкой, анкетных вопросов Т. В. Шмелевой), позволяющих описать объект.

Вектор второго направления изучения речевых жанров, на наш взгляд, включает современное жанроведение в контекст деятельностного изучения речи. Оно представлено учеными, разрабатывающими теорию речевого жанра с опорой на социальную природу речевого взаимодействия, которое проявляет себя в процессе деятельности людей. М. Н. Кожина отмечает: «Отличительной чертой концепции речевых жанров М. М. Бахтина является ярко выраженный социолингвистический подход к изучаемому объекту. Ученый исследует речевое общение в процессе деятельности людей как социокультурное явление, как взаимодействие общающихся (а не только воздействие говорящего на слушающего)...» [3, с. 22]. Такой взгляд коррелирует с логикой метафорической репрезентации коммуникативной ситуации. На деятельностный аспект как необходимый в описании речевых жанров указывают и другие исследователи, в качестве базового понятия предлагающие не статичную модель, а динамичное речевое

событие. В. В. Дементьев и К. Ф. Седов отмечают: «Мы определяем жанр как вербальное оформление типичной ситуации социального взаимодействия людей» [4, с. 6]. Исследование речевых жанров в аспекте отражения ими социального взаимодействия людей, выявление стратегий речевого взаимодействия отражается в типологии речевых жанров. В частности, Е. А. Шейгал и И. С. Черватюк, анализируя властные лингвистические стратегии, выделяют жанры с жесткой формализацией (предполагающие максимальную ритуализованность нижестоящего коммуниканта) и жанры мягкой формализации (не предполагающие полного подчинения) [5].

Концепция речевого жанра как теория интегрирующего типа включает еще один важный аспект характеристики речевого общения – эмоционально-экспрессивную составляющую. Типология речевых жанров может строиться «на основании степени предсказуемости перлокутивного эффекта, применительно к той или иной ситуации общения» [6, с. 82].

В современном описании речевых жанров можно выделить еще один – когнитивный – подход, связанный с поиском когнитивных моделей, оформляющих определенные речевые жанры. В лингвистике сформировалась когнитивно-дискурсивная парадигма знаний, связанная с «объяснением постоянных корреляций и связей, что обнаруживаются между структурами языка и структурами знания» [7, с. 9], и исследования речевых жанров все чаще реализуются в рамках этой парадигмы.

Следует отметить, что рассмотренные подходы к изучению речевых жанров опираются на исследования М. М. Бахтина, акцентируя и развивая заложенные в его теории положения в разных направлениях.

Теория речевых жанров намечает ряд важных для нас положений.

Во-первых, центральным понятием данного научного направления является диалогичность. М. М. Бахтин отмечает: «Диалог по своей простоте и четкости – классическая форма речевого общения (“обмена мыслями”)» [8, с. 208]. В анализе диалога теория речевых жанров смыкается с разговорным анализом, родоначальниками которого являются американские и немецкие исследователи Э. Сакс, Э. Щеглофф, Дж. Джефферсон, В. Кальмайер, Ф. Шютц, поставившие задачу анализа социально активных интеракций и их организации в условиях естественных диалогов. В этом контексте нас интересует рассмотрение типов взаимоотношений между участниками диалога и роли второго участника речи. Очевидно, что монологическая речь организована относительно просто (активный адресант и относительно пассивный адресат), тогда как диалогическая речь располагает целым репертуаром ролевых взаимодействий между участниками речи.

Второй важный аспект теории жанра – фактор адресата. Как уже отмечалось, именно взаимодействие общающихся – центральный постулат этой теории, отличающий ее от сходных научных парадигм.

И, наконец, третий фактор, о котором уже шла речь выше, – динамичность, отражающаяся в речевом жанре. Это понятие роднит теорию речевых жанров не только с психолингвистическими исследованиями, но и с семантической методологией описания глаголов речи как метаязыкового средства репрезентации речевого события, а также с теми лингвистическими теориями, которые акцентируют деятельностный аспект речевого взаимодействия: с теорией коммуникации, лингвистической прагматикой, теорией «языковых игр» Л. Витгенштейна [9].

Материалы и методы

Нами проанализированы четыре защитительные реВсе перечисленные факторы актуализированы в деятельностно-когнитивном подходе, на который мы будем опираться в анализе предложенного ниже материала. Выбор данной парадигмы обусловлен не только тем, что он позволяет сопоставить речевой жанр и речевой акт, статические и динамические характеристики ситуации, разные варианты организации речи в одном интегрирующем подходе, но и тем, что осмысление речевого жанра как события оказывается в фокусе метафорической интерпретации речи. Как следствие, данное исследование выполнено в рамках семантико-когнитивного подхода, предполагающего анализ материала с использованием методов компонентного, трансформационного, контекстологического, этимологического анализа, метода семантических полей и метода концептуального анализа.

Источники исследования – материалы, полученные методом сплошной выборки из текстов художественного, публицистического, научного стилей.

Результаты исследования

Метафорическая репрезентация речи как сложного денотата представлена большим разнообразием метафорических моделей. Остановимся на анализе одной из них – метафоры манипулирования с предметом в процессе совместной деятельности.

Центральное положение данной метафорической модели в системе образов, представляющих речевую ситуацию, определяется широкими интерпретационными возможностями этой модели: в фокус внимания метафоры попадают все элементы структуры речевой ситуации – субъект речи (*бросил фразу*), адресат (*ловил слова*), речь (чаще имплицитно, в сфере репрезентации субъектов речевого взаимодействия).

Центральной представляется модель передачи / получения информации. В научном лингвистическом дискурсе эта метафора регулярно используется для определения коммуникативной функции языка: *Язык является основным средством человеческого общения (коммуникативная функция), средством передачи информации от говорящего к слушающему (адресату)* (словарная статья).

В речи преобладают клише типа *дать информацию / сведения / показания / совет / поручение / обещание / приказ / ответ / урок / оценку* и т. п., коррелирующие в рамках данной модели с реализациями *получить информацию / сведения / показания / совет / поручение / обещание / приказ / ответ*

/ урок / возражения / выговор / поздравления / извинения и т. п. При этом в одних случаях (чаще) наблюдается прямая корреляция конструкций: *дать информацию – получить информацию, дать сведения – получить сведения, дать показания – получить показания, дать совет – получить совет*. В других случаях прямой соотносительности нет: образуются лакуны (*получить возражения – дать -;* *получить поздравления – дать -*) либо происходит замена глагола (*получить извинения – принести извинения*). Лакунарность наблюдается со стороны глаголов передачи. В отдельных случаях один из «коррелятов» обнаруживает смещение семантических акцентов: *взять слово* («выступить по собственной инициативе») по отношению к *дать слово* («дать возможность выступить» или «обещать»); *взять обещание* («каузировать дать обещание») по отношению к *дать обещание* («обещать»). В последнем случае возможна парадигма с иным характером противопоставления: *дать обещание – взять обещание назад*.

В рамках рассматриваемой модели возможна реализация опосредованной передачи: *передать привет / поздравления / приказ / ответ* и т. п.

Оживление рассмотренных клишированных метафорических употреблений происходит за счет варьирования глаголов: наряду с *дать – получить* регулярно употребляются коррелирующие порождение – восприятие речи: – *Доброе утро! – бросил ему я* (А. Зорич); *Бросив свой вопрос Степану Трофимовичу при входе, он как бы забыл о нем тотчас же* (Ф. Достоевский); *Роза, не отрывая бинокля от глаз, жадно ловит каждое слово из длинного монолога Акосты* (Ш.-Алейхем).

Как правило, подобные метафорические контексты, представляющие порождение речи, связаны с параметризацией особенностей речи субъекта.

Глагол *делиться* актуализирует в перечисленных контекстах сему доверительности, передавая соответствующий тип общения, представляющий речевой жанр доверительной беседы как жанр мягкой формализации.

Жанры мягкой формализации регулярно метафорически осмысляются в контекстах с глаголом *бросить*, который актуализирует ряд аспектов речевой ситуации: характеристику внешней стороны речи – «сказать быстро, коротко»; регулярно с акустическими параметрами связана оценочная характеристика – «небрежно или сдержанно», а последняя часто обусловлена иерархическими отношениями коммуникантов – субъект занимает более высокое положение в социальной иерархии либо осознает свое превосходство (моральное) в рамках данной ситуации. Перечисленные характеристики обычно сосуществуют в рамках контекста, объединяясь общей семой «сказать, не заботясь о реакции собеседника, в силу ее неважности или очевидности». Указанные особенности ситуации нередко прямо эксплицированы в контексте: – *Доброе утро! – бросил ему я* (А. Зорич); *Бросив свой вопрос Степану Трофимовичу при входе, он как бы забыл о нем тотчас же* (Ф. Достоевский); – *Хочешь*

– стреляй, – хладнокровно **бросил** Эстерсон (А. Зорич); – Ваши близкие будут первыми, кто оцуют на себе последствия ваших недоработок... – У меня нет близких, – победительно **бросил** ему Роланд... (А. Зорич); – Да я уж сама как-нибудь справлюсь, – **бросила** Таня (А. Зорич); Она **бросит** мне напоследок: «Желаю тебе большого счастья, Александр!» – и нажмет на кнопку «Отбой»... (А. Зорич); – Вы делаете одни только глупости, – с досадой и злобой **бросил** ему Лембке (Ф. Достоевский); ...не успевают даже **бросить** вдове или врачу небрежную обаятельную фразу: – Так ему (или ей) лучше будет! (А. Аверченко); Прервав меня, как обычно, на полуслове, он **бросил**: – Понял. Где письмо-то? (А. Зорич); С этими словами поэт встал и, уже на ходу **бросив** «оревуар», удалился в направлении бара (А. Зорич).

Как уже отмечалось, неважность реакции собеседника часто обусловлена ощущением превосходства говорящего, социального или морального (последние примеры), что обуславливает образную актуализацию в семантической структуре глагола семы направления движения предмета вниз: «бросить – выпустить из руки, заставить или дать полететь и упасть», «бросать – заставлять перемещаться сверху вниз или давать возможность чему-л. падать, опускаться».

Метафорические контексты, представляющие восприятие речи, связаны с характеристикой адресата. Глаголы *получать* – *принимать* – *ловить* связаны с семантикой глагола *понимать* (этимологически *поимати*), поскольку восприятие, безусловно, предполагает понимание речи: Командир Валентин Олегович: – **Доклад принял** (А. Зорич).

Образ может эксплицировать факт восприятия речи, факт того, что адресат слышит речь: Из всего сказанного я **уловил** только слово «сарван» – капитан (А. Зорич); – Я, – пробормотал он, с ненавистью **ловя слова с неба**, – никакого «садитесь» ему не говорил! (М. Булгаков). Ему противопоставлен метафорический образ, передающий целенаправленность восприятия (ср.: *слушать* – в отличие от *слышать*), – актуализируется понимание, в том числе понимание неочевидных смыслов: Роза, **не отрывая** бинокля от глаз, жадно **ловит каждое слово** из **длинного монолога** Акосты (Ш.-Алейхем); Эстерсон, который **ловил каждое слово** Сергеева, знал, о какой «фрагментарной информации» идет речь (А. Зорич); Эстерсон не сразу **уловил его смысл** (А. Зорич); – Нет, знаешь, – **схватив его слова на лету** и встряхнув головой, заговорила женщина ломким голосом (М. Горький).

Метафорический образ подхватывания падающего предмета актуализирует готовность адресата речи к продолжению коммуникации. Часто это означает «принять и продолжить предложенную тональность речи, речевую игру и т. п.» либо «развить предложенную тему, мысль, высказывание», что в описании речевых жанров В. И. Карасик осмысляет как «тональность восприятия», «готовность понимать информацию в заранее заданном формате», обеспечивающую предсказуемость перлокутивного эффекта [6, с. 82]. Продолжение коммуникации

здесь ассоциируется с поддержанием, сохранением целостности предмета – речи: – Да, мы все время с графиней говорили, я о своем, она о своем сыне, – сказала Каренина... – Вероятно, это вам очень наскучило, – сказал он, сейчас, **на лету подхватывая этот мяч кокетства, который она бросила ему** (Л. Толстой); – Помешанный! – прошептал Ставрогин. – Может, и брежу! – **подхватил** тот скороговоркой (Ф. Достоевский); – Ради интересов дела, – **подхватил** Возницын (Д. Гранин); – Качать инженера! – выкрикнул пилот Гандурин. – Качать! – **подхватил** техник Савелов (А. Зорич); – На Россию-то теперь и надеются, – проговорил офицер. – Слышали мы и о том, что надеются, – **подхватил** хромой (Ф. Достоевский); – Да, да, разумеется, – **подхватил** Пьер, обрадованный выступавшею ему подмогой (Л. Толстой). Нарзоев возразил. Штейнгольц возразил на возражения. **Штейнгольца поддержала** Таня (А. Зорич); – Да, – **поддержал** мою просьбу и Копыльников (В. Короленко); Но вышел на трибуну третий и обоснованно **поддержал идеи** первого (М. Ханин).

Если в предыдущих контекстах эксплицируется эффективная коммуникация, то следующий метафорический контекст репрезентирует ситуацию отказа от восприятия, понимания, от продолжения речи в предложенной форме: – ...Однако послушайте: вы, очевидно, меня не поняли... Ну, как же можно говорить, что раньше было лучше, когда теперь есть и хлеб, и масло, и сахар, и пирожное, а раньше этого ничего не было... Учительница прижимала обе руки к груди, бежала от одного к другому, кричала, волновалась, описывала все прелести городской безопасной жизни, но все ее слова **отбрасывались упруго и ловко, как мячик. Оба лагеря совершенно не понимали друг друга** (А. Аверченко); – Он сказал, что Садовников наверняка обращался и к Боголюбову тоже, но что-то у них не... – Не срослось, – подсказал Константинов. – Не сложилось, – **не приняла подачу Лера**, не любившая жаргон (Т. Устинова).

В анализируемых контекстах обнаруживается связь с речевым жанром отказа, который в данном случае может пониматься широко – как отказ от коммуникации в целом.

Обсуждение и заключения

Метафорическая модель манипулирования с предметом обнаруживает связь с несколькими речевыми жанрами. Очевидно, лексические средства, воплощающие эту модель, в одних случаях обозначают фрагменты речевой ситуации, ее отдельные речевые акты (*бросить реплику* – *принять обвинение*), в других – обозначают речевой жанр целиком (*отдать приказ*, *дать совет*, *принести извинения*, *дать интервью*). Отмеченная дифференциация связана с разным наполнением объектной позиции. Перечисленные средства маркируют, как правило, информационные монологические речевые жанры. По сравнению с ними лексемы *обменяться*, *поделитьсяся*, *перекинуться* маркируют диалогические речевые жанры.

Список источников

1. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра // *Жанры речи : сб. научн. ст. Саратов : Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1997. С. 88–98.*
2. Вежбица А. Речевые жанры // *Социальная психолингвистика : хрестоматия. М. : Лабиринт, 2007. 336 с.*
3. Кожина М. Н. Некоторые аспекты изучения речевых жанров в нехудожественных текстах // *Стереотипность и творчество в тексте. Пермь, 1999. С. 22–40.*
4. Дементьев В. В., Седов К. Ф. Социопрагматический аспект теории речевых жанров. Саратов, 1998. 107 с.
5. Шейгал Е. А., Черватюк И. С. Типы жанров и градация коммуникативной власти // *Жанры речи : сборник научных статей. Саратов : Наука, 2007. С. 63–81.*
6. Карасик В. И. Коммуникативная тональность // *Жанры речи : сборник научных статей. Саратов : Наука, 2007. С. 81–94.*
7. Кубрякова Е. С. Когнитивно-дискурсивная парадигма в современном языкознании // *Пелевинские чтения 2003. Калининград, 2004. С. 3–17.*
8. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // *Социальная психолингвистика : хрестоматия. М. : Лабиринт, 2007. 336 с.*
9. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. 350 с.
10. Wittgenstein L. *Philosophical Investigations*. New York : Macmilan, 1953. 129 p.

References

1. Shmeleva T. V. Model of the speech genre. *Zhanri rechi = Genres of speech: collection of scientific articles* Saratov, Publishing House GosUNTS “College”, 1997. Pp. 88-98. (In Russ.)
2. Vezhbitska A. Speech genres. *Social psycholinguistics: chrestomathy*. Moscow, Labyrinth, 2007. 336 p. (In Russ.)
3. Kozhina M. N. Some aspects of the study of speech genres in non-fiction texts. *Stereotipnost i tvorchestvo v tekste = Stereotyping and creativity in the text*. Perm, 1999. Pp. 22-40. (In Russ.)
4. Dementiev V. V., Sedov K. F. Sociopragmatic aspect of the theory of speech genres. Saratov, 1998. 107 p. (In Russ.)
5. Sheigal E. A., Chervatyuk I. S. Types of genres and gradation of communicative power. *Zhanri rechi = Genres of speech: collection of scientific articles*. Saratov, Science, 2007. Pp. 63-81. (In Russ.)
6. Karasik V. I. Communicative tonality. *Zhanri rechi = Genres of speech : collection of scientific articles*. Saratov, Science, 2007. Pp. 81-94. (In Russ.)

7. Kubryakova E. S. Cognitive-discursive paradigm in modern linguistics. *Pelevinskie chteniya 2003 = Pelevin Readings 2003*. Kaliningrad, 2004. Pp. 3-17. (In Russ.)
8. Bakhtin M. M. The problem of speech genres. *Sotsialnaya psikholingvistika = Social psycholinguistics: chrestomathy*. Moscow, Labyrinth, 2007. 336 p. (In Russ.)
9. Vygotsky L. S. *Thinking and speech*. Moscow, Labyrinth, 1999. 350 p. (In Russ.)
10. Wittgenstein L. *Philosophical Investigations*. New York, Macmilan, 1953. 129 p.

Информация об авторах:

Данилова О. Л. – доцент кафедры естественных и гуманитарных дисциплин, канд. филол. наук.

Кириллова Н. О. – доцент кафедры естественных и гуманитарных дисциплин, канд. филол. наук.

Гареева Р. З. – доцент кафедры естественных и гуманитарных дисциплин, канд. филол. наук.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Danilova O. L. – Associate Professor of the Department of Natural Sciences and Humanities, Ph.D. (Philology).

Kirillova N. O. – Associate Professor of the Department of Natural Sciences and Humanities, Ph.D. (Philology).

Gareeva R. Z. – Associate Professor of the Department of Natural Sciences and Humanities, Ph.D. (Philology).

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 22.07.2025; одобрена после рецензирования 04.08.2025; принята к публикации 05.08.2025.

The article was submitted 22.07.2025; approved after reviewing 04.08.2025; accepted for publication 05.08.2025.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 811.111'38(045)

doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_133

Особенности грамматической структуры и коммуникативные функции восклицательных предложений франкоязычного аграрного дискурса

Алексей Анатольевич Зайцев^{1*}, Лариса Евгеньевна Бабушкина²

^{1,2}Российский государственный аграрный университет – Московская сельскохозяйственная академия имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия

¹a.zaizev@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0001-6823-2340>

²lb_77@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3549-9329>

Аннотация. Настоящее исследование направлено на определение особенностей функционирования и коммуникативной природы восклицательных предложений, употребляемых в современном франкоязычном аграрном дискурсе. Актуальность исследования обуславливается важностью проблем, связанных с экспрессивным синтаксисом как системной группировкой синтаксического состава французского языка, который отличается повышенной эмоциональностью и экспрессивностью. В результате анализа фактического материала выявлено три типа восклицательных предложений (оценочные, оптативные, волевые), употребляемые в текстах научно-технического и публицистического характера современного французского аграрного дискурса. Они отличаются не только в семантическом плане, но и с точки зрения выбора грамматических форм и лексического наполнения. Кроме того, были выявлены структурные особенности организации восклицательных предложений, которые могут быть представлены: односоставными, двусоставными, сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями.

Ключевые слова: восклицательные предложения, экспрессивный синтаксис, оценочные восклицательные предложения, франкоязычный дискурс, классификация предложений

Для цитирования: Зайцев А. А., Бабушкина Л. Е. Особенности грамматической структуры и коммуникативные функции восклицательных предложений франкоязычного аграрного дискурса // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 133–138. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_133.

LINGUISTICS

Original article

Features of grammatical structure and communicative functions of exclamatory sentences in French-language agricultural discourse

Aleksei A. Zaitsev^{1*}, Larisa E. Babushkina²

^{1,2}Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow, Russia

¹a.zaizev@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0001-6823-2340>

²lb_77@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3549-9329>

Abstract. This study explores the functional features and communicative nature of exclamatory sentences in modern French-language agricultural discourse. The relevance of the research is determined by the significance of issues related to expressive syntax as a systemic grouping within the syntactic structure of the French language, which is characterized by heightened emotionality and expressiveness. The analysis of empirical material identifies three types of exclamatory sentences (evaluative, optative, and volitive) used in scientific-technical and journalistic texts of contemporary French agricultural discourse. These types differ not only semantically but also in terms of grammatical forms and lexical choices. Additionally, the study reveals structural features in the organization of exclamatory sentences, which may appear as single-clause, double-clause, compound and complex sentences.

Keywords: exclamatory sentences, expressive syntax, evaluative exclamatory sentences, francophone discourse, sentence classification

For citation: Zaitsev A. A., Babushkina L. E. Features of grammatical structure and communicative functions of exclamatory sentences in French-language agricultural discourse. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(4-64):133-138. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_133.

Введение

Повышенное внимание к изучению языковых фактов выражения экспрессивных значений, широко декламируемое лингвистикой последних десятилетий, оказалось, судя по всему, той эстафетной палочкой, которую языковедение прошедшего века передало веку настоящему. Экспрессивность свойственна всем уровням языка: фонологическому, морфологическому (словообразовательному), лексическому и синтаксическому. При этом, естественно, она изучается на всех этих уровнях, однако чаще всего исследуются лексические средства, поскольку, по мнению многих исследователей, именно лексика обладает наибольшими возможностями для создания экспрессии в речи. Этот взгляд находит выражение в ряде современных работ [1–4].

Добавим, что швейцарский лингвист Ш. Балли, заложивший основы экспрессивной стилистики, отмечал аффективность словообразования, противоположную чисто интеллектуальному, понятийному аспекту в содержательной стороне слов, которые он называл прямыми выразительными средствами [5]. Не нужно особой проницательности, чтобы увидеть, что смысл фраз (идея, понятия, содержащиеся в них) может заключать в себе интеллектуальные и / или аффективные состояния, отношения, способные выражаться или подсказываться порядком слов. Признавая важность лексических средств создания экспрессии, авторы настоящего исследования, как и многие другие лингвисты, считают, что экспрессия создается всем комплексом экспрессивных средств. Значение высказывания в любом тексте равно не только сумме значений слов, которые оно включает, но и тому, что воспринимается на уровне значений всех компонентов лингвистической структуры.

Показательно, что различия экспрессивных языковых средств наиболее заметны при переходе от экспрессивной лексики к экспрессивному синтаксису. Если все экспрессивные средства других уровней обладают относительно четко выраженной положительной или отрицательной (эмоциональной, оценочной или стилистической окраской узуального, то есть закрепленного в системе языка, или окказионального характера), то синтаксические экспрессивные средства усиливают эту отрицательную или положительную коннотацию, взаимодействуя с экспрессивными средствами других уровней. Они могут также самостоятельно создавать или подчеркивать экспрессию речи.

Экспрессивный синтаксис в состоянии придавать тексту такие качества, которые обычно обеспечиваются соответствующей лексикой. Благодаря этому он создает условия для экономии лексических средств. Кстати сказать, восклицательные предложения являются одним из наиболее выраженных средств передачи эмотивно-экспрессивных значений.

Целью проводимого исследования является расширение принятых представлений о грамматической структуре восклицательных предложений в современном франкоязычном аграрном дискурсе, выявление специфики их семантики и особенностей коммуникативного функционирования.

Обзор литературы

Несмотря на то, что литература о восклицательных предложениях весьма обширна, вопросы, связанные с их природой и свойствами, еще далеки от окончательного разрешения и носят дискуссионный характер. И чем больше появляется исследований, посвященных как восклицательным предложениям, так и другим экспрессивным сторонам речи, тем яснее становятся трудности в решении данных вопросов и тем больше открывается нерешенных проблем.

«Болевой точкой», если можно так выразиться, при решении проблем, связанных с восклицательными предложениями, как во французском, так и в других языках, принято считать общую классификационную схему предложений. В целом мнения различных авторов о статусе восклицательных предложений можно условно разделить на три группы: традиционная классификация коммуникативных типов предложений, трехкомпонентная классификация и альтернативная классификация.

Исследователи, придерживающиеся традиционной классификации предложений по цели высказывания, выделяют четыре типа предложений: повествовательные, вопросительные, повелительные и восклицательные [6; 7]. Так, А. М. Пешковский отмечает, что «если, выражая мысли, мы выражаем в то же время и чувства, овладевающие нами по поводу этих мыслей, то мы имеем дело с восклицательными предложениями» [7, с. 35]. В рамках такого подхода большинство авторов ставит знак равенства между восклицательными и эмотивными предложениями.

В отличие от сторонников традиционной классификации коммуникативных типов предложений, рассматривающих восклицательные предложения как самостоятельный разряд, многие исследователи выделяют только три коммуникативных типа предложений: повествовательные, вопросительные и повелительные. Восклицательные предложения в этом случае понимаются как эмотивная разновидность основного коммуникативного типа. А. И. Смирницкий, в частности, указывает, что «восклицательные предложения не стоят в одном ряду с предложениями повествовательными, вопросительными и повелительными, так как любое из вышеперечисленных предложений может стать восклицательным, если оно оформлено восклицательной интонацией. Выражение эмоций – это как бы вторая линия всякой речи» [8]. Разделяет данную точку зрения и М. Я. Блох, подчеркивающий, что восклицательность, связанную с эмоциональной насыщенностью, следует рассматривать как сопутствующую коммуникативную черту, реализующуюся внутри системы трех коммуникативных типов [9]. Таким образом, согласно данной классификации, каждое предложение может быть реализовано в двух вариантах – восклицательном и нейтральном.

Среди актуальных, наиболее популярных трактовок статуса восклицательных предложений можно выделить альтернативную классификацию.

В соответствии с ней предлагается выделить в качестве четвертого коммуникативного типа восклицательные предложения, а к каждому из остальных типов добавить в качестве разновидности эмотивные предложения [10; 11]. В данном случае, как видно, прослеживается стремление примирить две противоположные концепции.

Некоторые сторонники трехкомпонентной классификации предложений [12; 13], отрицая выделение восклицательных предложений как самостоятельного коммуникативного типа, посвящают им детальные исследования, находят их структурные и семантические особенности. Это подчеркивает актуальность дальнейшего изучения восклицательных предложений, особенно в аспекте усиливающейся в последнее время функционально-стилевой дифференциации современных развитых литературных языков.

Материалы и методы

Материал исследования составили свыше 200 примеров, взятых из текстов научно-технического и публицистического характера современного французского аграрного дискурса (материалы журнала «Agri Ambition»). Отбор этих примеров производился не только по наличию восклицательного знака в конце предложения. В работе применялись следующие критерии отбора: структурно-семантическая уникальность / несовпадение ни с каким другим коммуникативным типом предложения; наличие специальных индикаторов в составе сообщения. В их число входят: семантика глагола, существительного, наличие эмоциональных междометий, экскламаторы, а также контекстуальные эмотивные сигнализаторы.

Широта и сложность восклицательного предложения как явления потребовали применения комплексной методики анализа. Ее основу составляет трансформационный метод, дающий возможность проводить семантически инвариантные преобразования исследуемых конструкций и на основании этого определить их место в синтаксической парадигме структур. Основным методом синтагматического анализа является дистрибутивный метод, дающий возможность определить формальную структуру конструкции, а также изучить ее непосредственно наблюдаемое окружение, возможности ее сочетаемости в контексте.

Результаты исследования

В ходе исследования установлено широкое употребление восклицательных предложений во французских научно-публицистических текстах отраслевых аграрных изданий. Нередко эти восклицательные предложения вводятся в качестве заголовков на первых страницах исследуемых изданий. Ср.: *“Cerfrance soutient les jeunes agriculteurs!”* (Cerfrance поддерживает молодых фермеров! [Agroambition, № 66, 2019 год, заголовок статьи]; *“Entre conquêtes et diversification Nord Céréales garde le cap!”* (Между завоеваниями и диверсификацией Северное зерно держит курс!) [Agroambition, № 67, 2019 год, заголовок статьи]; *“Terre et boues sur*

chaussée: soyez vigilants!” (Земля и грязь на проезжей части: будьте бдительны!) [Agroambition, № 65, 2019 год, заголовок статьи]. Это объясняется тем, что информация данных текстов предназначена не только для узкого круга специалистов, но и для широкого круга читателей. Кроме того, благодаря современным цифровым технологиям эта информация доводится до адресата оперативно и быстро. Воздействие при этом направлено как на разум, так и на чувства адресата.

Можно дать определение восклицательного предложения как особой синтаксической формы выражения восклицательности, одного из наиболее маркированных способов передачи экспрессивно-эмоционального содержания речи. Коммуникативным заданием употребления восклицательных предложений в информационном пространстве текстов аграрной тематики является усиленное, экспрессивно-эмоциональное воздействие на читающего либо эмотивная реакция на какие-либо события, происходящие в аграрном секторе экономики, реакция, которая также имеет целью усиление воздействия.

В процессе работы установлено, что анализ коммуникативных функций восклицательных предложений неразрывно связан с семантической структурой высказывания. Семантическую структуру высказывания составляет совокупность элементарных смысловых единиц – сем. Сема, являющаяся мельчайшей (предельной) единицей плана содержания, поддающейся соотнесению с соответствующими единицами плана выражения в синтагматическом ряду, представляет собой «отражение в сознании носителя языка различных черт, объективно присутствующих денотату, либо приписываемых ему данной языковой средой и, следовательно, являющихся объективными по отношению к каждому говорящему» [14, с. 91]. Данное понимание семы можно отнести как к слову, так и к предложению.

Семантическая структура восклицательных предложений имеет свои особенности, заключающиеся в сочетаниях семы экспрессивности, усиленного эмотивного воздействия на реципиента, присущей всем восклицательным предложениям, с семами, передающими интеллектуальное задание предложения.

Исследование показало, что восклицательные предложения, употребляемые в текстах французских отраслевых аграрных изданий, делятся на три группы: 1) восклицательные предложения, имеющие значение оценки; 2) восклицательные предложения со значением оптативности (желательности); 3) восклицательные предложения со значением волевого воздействия.

Выявлено, что в оценочных предложениях в качестве интегрального смыслового компонента выступает сема оценки, на которую накладывается сема эмоционально-экспрессивного воздействия в ее различных вариантах: восторг, восхищение, раздражение, негодование и т. п. Можно выделить два основных варианта оценочной семы: сему положительной и сему отрицательной оценки.

Эмоционально-оценочные предложения из-

учаемого типа имеют определенную направленность выражаемой оценки. Оценка может относиться к лицу, конкретной ситуации окружающей действительности, обстановке, действию. Ср.: “*Je suis complètement satisfaite, je recommande!*” (Я полностью удовлетворена, рекомендую!) [Agroambition. 2019. № 65. С. 6]. Как видно, в приведенном восклицательном предложении выделяется сема положительной оценки с эмоциональным оттенком удовлетворения, что подтверждается выбором прилагательного *satisfaite*, и наличием усиливающего его наречия *complètement*, интенсифицирующего оценку.

Исследуемый материал показал, что рассматриваемые предложения включают в свой состав лексические элементы, связанные с эмоционально-экспрессивным выражением субъективной оценки и степени признака. Сюда входят качественно-оценочные прилагательные, существительные, глаголы и наречия. Ср.: – “*C’est mon plus beau cadeau de départ!*” (Это мой самый лучший прощальный подарок!) [Agroambition. 2019. № 65. С. 4]; “*Pari réussi pour les agriculteurs du Nord et leur fresque géante!*” (Удачная ставка для северных фермеров и их гигантской фрески!) [Agroambition. 2019. № 65. С. 20]; “*Aujourd’hui ma vision est vraiment clarifiée!*” (Сегодня мое видение действительно прояснилось!) [Agroambition. 2019. № 68. С. 6]; “*Une belle expérience qui donnera les outils et les compétences pour transformer une idée en projet, plonger dans le monde des créateurs d’entreprise avant le bac!*” (Прекрасный опыт, который даст инструменты и навыки, позволяющие превратить идею в проект, погрузиться в мир создателей бизнеса до поступления в университет!) [Agroambition. 2019. № 68. С. 6]; “*Pour Jeune agriculteur, pour moi, c’est neuf de trop!*” (Для молодого фермера, на мой взгляд, это слишком оригинально!) [Agroambition. 2019. № 68. С. 6].

Одного прилагательного или существительного достаточно, чтобы выразить значение оценки, свойственное предложению в целом. Семантика таких слов носит прагматический характер, они обозначают необъективные свойства, отношение пишущего или говорящего к предмету или событию.

Особенность оптативных восклицательных предложений заключается в том, что они характеризуются модальностью гипотетичности, которая всегда соотносится с фактами реальной действительности, хотя и остается нереальной. Исследование показало, что значение оптативности во французском аграрном дискурсе могут иметь восклицательные предложения, содержащие в своем составе глаголы условного наклонения. Ср.: “*Et si quelqu’un voulait tricher, il serait immédiatement exclu car nous ne voulons pas mettre en péril notre démarche de qualité engagée depuis 15ans!*” (И если бы кто-то хотел обмануть, он был бы немедленно исключен, потому что мы не хотим ставить под угрозу наш подход к качеству, который мы применяли в течение 15 лет!) [Agroambition. 2019. № 65. С. 21]; “*La congélation n’a aucun impact et il faudrait cuire la viande à plus de 70 °C à coeur pendant 30 minutes*

pour se débarrasser du virus!” (Замораживание не оказывает никакого воздействия, и для избавления от вируса мясо нужно было бы готовить при температуре более 70 °C в течение 30 минут!) [Agroambition. 2019. № 65. С. 30].

Вместе с тем реальность осуществления желания, заключенного в восклицательном предложении, часто может выражаться изыскательным наклонением глагола *pouvoir*. Ср.: “*L’après-midi vous pourrez même échanger avec un agriculteur bio! Cela permettra de faire un lien pratique avec les informations apportées lors de la journée.*” (Во второй половине дня вы даже сможете пообщаться с фермером, занимающимся органическим сельским хозяйством! Это позволит установить практическую связь с информацией, полученной в течение дня) [Agroambition. 2019. № 67. С. 16]. Как видно из этого примера, желание относится к действиям, выполнение которых ожидается в будущем.

Ясно, что реальность или ирреальность осуществления желания, заключенного в восклицательном предложении, зачастую может быть понята лишь исходя из контекста.

Оптативную сему следует отличать от семы волевого воздействия. Различие между ними заключается в том, что сема волевого воздействия предусматривает побуждение индивида к деятельности (или отказ от нее), тогда как оптативная сема такого воздействия не предполагает и сводится к экспрессивному выражению желания пишущего или говорящего. Исследование показало, что главным средством выражения волевого значения восклицательных предложений французского аграрного дискурса являются безличные предложения, обозначающие модальные отношения необходимости, неизбежности, вероятности с помощью глагола *falloir* “долженствовать”. Ср.: “*Il faut donc être particulièrement vigilants!*” (Поэтому мы должны быть особенно бдительными!) [Agroambition. 2019. № 65. С. 6]; “*C’est important de continuer ce type de programme et de s’ouvrir aux nouvelles façons de faire, l’agriculture évolue tout le temps, il faut aller de l’avant!*” (Важно продолжать этот тип программы и быть открытым для новых способов работы, сельское хозяйство постоянно развивается, нам необходимо двигаться вперед!) [Agroambition. 2019. № 65. С. 30]. Как видно, семантические оттенки глагола *falloir* «долженствовать» зависят от семантики самого предложения, в котором он употребляется, а также от дополнений, сочетающихся с ним.

Кроме того, для выражения волевого значения восклицательных предложений нередко используются повелительные предложения и предложения с глаголом *devoir* “быть должным”. Ср.: “*La propreté des routes c’est l’affaire de tous, ne l’oublions pas!*” (Чистота дорог – это дело каждого, давайте не будем об этом забывать!) [Agroambition. 2019. № 65. С. 6]; “*On importe des produits étrangers ne respectant pas les mêmes cahiers de charges pour réduire les coûts de production. Cette hypocrisie doit cesser!*” (Для снижения себестоимости производства импортируется иностранная продукция, не

соответствующая заявленным характеристикам. Этому лицемерию необходимо положить конец!) [Agroambition. 2019. № 67. С. 8].

Особого обсуждения заслуживает вопрос о типах синтаксических структур восклицательных предложений. Исследованием установлено, что используемые во французском аграрном дискурсе восклицательные конструкции могут представлять собой:

– односоставное предложение: “*Une grande championne!*” (Великая чемпионка!) [Agroambition. 2019. № 65. С. 4]; “*A la conquête de nos saveurs!*” (Покорение наших вкусов!) [Agroambition. 2019. № 67. С. 21];

– нераспространенное простое двусоставное предложение: “*Le travail ne manque pas!*” (Нет недостатка в работе!) [Agroambition. 2019. № 65. С. 36];

– распространенное простое двусоставное предложение: “*Ces systèmes sont peu adaptés à la thermonébulisation, surtout les cheminées!*” (Эти системы не очень подходят для термического туманообразования, особенно в дымоходах!) [Agroambition. 2019. № 68. С. 20];

– сложносочиненное предложение: “*Cela participe à la satisfaction de nos clients et cette satisfaction reste et restera notre priorité!*” (Это способствует удовлетворению потребностей наших клиентов, и это удовлетворение остается и будет оставаться нашим приоритетом!) [Agroambition. 2019. № 67. С. 8];

– сложноподчиненное предложение: “*Nous avons remarqué que les vaches étaient plus calmes et plus respectueuses des clôtures car elles se rassasiaient rapidement et facilement!*” (Мы заметили, что коровы стали спокойнее и уважительнее относиться к ограждениям, поскольку они быстро и легко насыщались!) [Agroambition. 2019. № 65. С. 32].

Таким образом, активное употребление во французском аграрном дискурсе восклицательных предложений, являющихся одним из экспрессивных средств устно-разговорной речи, подтверждает смешанный, чередующийся характер языковых средств текстов аграрной тематики.

Обсуждение и заключения

Итак, на основании проведенного исследования грамматической структуры восклицательных предложений на материале текстов аграрной тематики французского языка можно прийти к следующим выводам:

1. Восклицательные предложения являются особой синтаксической формой выражения восклицательности, одним из наиболее маркированных способов передачи экспрессивно-эмоционального содержания речи.

2. Семантический анализ восклицательных предложений показал наличие во французском аграрном дискурсе трех типов структур: 1) оценочные восклицательные предложения; 2) оптимистические восклицательные предложения; 3) волевые восклицательные предложения.

Отличаясь в семантическом плане, эти струк-

туры имеют разный выбор грамматических форм и лексического наполнения. Для первого типа характерно изъявительное наклонение, качественно-оценочные прилагательные и существительные. Для второго типа – употребление условного наклонения. Для третьего типа – безличные предложения, глаголы определенной семантики.

3. С точки зрения структурной организации восклицательные предложения могут быть представлены: односоставными, двусоставными, сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями.

Список источников

1. Царикаева Ф. А. Особенности эмоционально-экспрессивной лексики поэмы К. Л. Хетагурова «Кому живется весело...» // Известия СО-ИГСИ. 2022. № 44 (83). С. 142–151. DOI 10.46698/VNC.2022.83.44.006.

2. Рускевич Л. В. Просодическая интерференция в устных высказываниях с экспрессивной лексикой на английском языке // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 1: Филология. 2018. № 4 (95). С. 121–126.

3. Гишкаева Л. Н., Келехсаева А. А., Гишкаева Л. И. Способы перевода испанской экспрессивно окрашенной лексики на русский язык // Когнитивные исследования языка. 2024. № 1–1 (57). С. 206–211.

4. Галустьян Л. С., Сергеева Е. В. Особенности функционирования экспрессивной сниженной лексики в современных художественных текстах // Вестник Костромского государственного университета. 2024. Т. 30, № 1. С. 144–148. DOI 10.34216/1998-0817-2024-30-1-144-148.

5. Балли Ш. Французская стилистика / пер. с франц. 3-е изд. М. : URSS, 2009. 394 с.

6. Виноградов В. В. История русских лингвистических учений : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по филолог. спец. 2-е изд., испр. и доп. М. : Высшая школа, 2005. 559 с.

7. Пешковский А. М. Лингвистика. Поэтика. Стилистика / Российская академия наук, Институт русского языка имени В. В. Виноградова. М. : Флинта, 2018. 712 с.

8. Смирницкий А. И. Лекции по истории английского языка. 4-е изд. М. : Добросвет, 2021. 236 с.

9. Блох М. Я. Теоретические основы грамматики. 3-е изд., испр. М. : Высшая школа, 2002. 160 с.

10. Савилова И. П., Лошак Г. П. К вопросу о статусе восклицательных предложений в синтаксической системе английского языка // Романо-германская филология. Достижения и перспективы обучения иностранным языкам в новом столетии : материалы всероссийской научно-практической конференции, Рязань, 24 апреля 2019 г. / под ред. Г. А. Плюхиной, Н. К. Костиной. Рязань : Рязанское высшее воздушно-десантное ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова Министерства обороны Российской Федерации, 2019. С. 178–187.

11. Грибова П. Н. К вопросу о специфике восклицательных предложений в английской диалогической речи // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. № 17 (198). С. 5–8.

12. Баженова И. С. Эмоции, прагматика, текст: монография. М. : Менеджер, 2003. 392 с.

13. Зевахина Н. А. Синтаксические и прагматико-семантические критерии выделения экскламативных предложений в разноструктурных языках // Московский лингвистический журнал. 2011. Т. 13. С. 57–79.

14. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. М. : Добросвет, 2000. 832 с.

References

1. Tsarikaeva F. A. Features of the emotional and expressive vocabulary of K. L. Khetagurov's poem "Who has fun...". *Izvestiya SOIGSI* = Bulletin of North-Ossetian Institute for Humanitarian and Social Studies. 2022; 44(83):142-151. DOI 10.46698/VNC.2022.83.44.006. (In Russ.)

2. Ruskevich L. V. Prosodic interference in spoken utterances with expressive vocabulary in English. *Vestnik Minskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Seriya 1: Filologiya* = Bulletin of the Minsk State Linguistic University. Series 1: Philology. 2018; 4(95):121-126. (In Russ.)

3. Gishkaeva L. N., Kelekhsaeva A. A., Gishkaeva L. I. Ways to translate Spanish expressive vocabulary into Russian. *Kognitivnye issledovaniya yazyka* = Cognitive Language Studies. 2024; 1-1(57):206-211. (In Russ.)

4. Galustyan L. S., Sergeeva E. V. Features of the functioning of expressive substandard vocabulary in modern literary texts. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Kostroma State University. 2024; 30(1):144-148. DOI 10.34216/1998-0817-2024-30-1-144-148. (In Russ.)

5. Bally Ch. French stylistics / translated from French. 3rd ed. Moscow, URSS, 2009. 394 p. (In Russ.)

6. Vinogradov V. V. The history of Russian linguistic teachings: textbook for university students training in the Philology. 2nd ed., revised and expanded. Moscow, Higher School, 2005. 559 p. (In Russ.)

7. Peshkovsky A. M. Linguistics. Poetics. Stylistics / Russian Academy of Sciences, V. V. Vinogradov Institute of the Russian Language. Moscow, Flinta, 2018. 712 p. (In Russ.)

8. Smirnitsky A. I. Lectures on the history of the English language. 4th ed. Moscow, Dobrosvet. 2021. 236 p. (In Russ.)

9. Blokh M. Ya. Theoretical foundations of grammar. 3rd ed., revised. Moscow, Higher School, 2002. 160 p. (In Russ.)

10. Savilova I. P., Loshak, G. P. On the status of exclamation points in the syntactic system of the English language. *Romano-germanskaya filologiya. Dostizheniya i perspektivy obucheniya inostrannym*

yazykam v novom stoletii = Romano-Germanic Philology. Achievements and Prospects of Teaching Foreign Languages in the New Century: proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Ryazan, April 24, 2019 / ed. by G. A. Plukhina, N. K. Kostina. Ryazan, Ryazan Higher Airborne Order of Suvorov twice Red Banner Command School named after Army General V. F. Margelov of the Ministry of Defense of the Russian Federation, 2019. Pp. 178-187. (In Russ.)

11. Gribova P. N. On the issue of the specifics of exclamation points in English dialogical speech. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of the Chelyabinsk State University. 2010; 17(198):5-8. (In Russ.)

12. Bazhenova I. S. Emotions, pragmatics, text: monograph. Moscow, Manager, 2003. 392 p. (In Russ.)

13. Zevakhina N. A. Syntactic and pragmatic-semantic criteria for distinguishing exclamative sentences in differently structured languages. *Moskovskiy lingvisticheskiy zhurnal* = Moscow Linguistic Journal. 2011; 13:57-79. (In Russ.)

14. Gak V. G. Theoretical grammar of the French language. Moscow, Dobrosvet. 2000. 832 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Зайцев А. А. – зав. кафедрой иностранных и русского языков, канд. филол. наук, доц.

Бабушкина Л. Е. – доцент кафедры иностранных и русского языков, канд. пед. наук, доц.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Zaitsev A. A. – Head of the Department of Foreign and Russian Languages, Ph.D. (Philology), Doc.

Babushkina L. E. – Associate Professor of the Department of Foreign and Russian Languages, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 21.08.2025; одобрена после рецензирования 04.09.2025; принята к публикации 05.09.2025.

The article was submitted 21.08.2025; approved after reviewing 04.09.2025; accepted for publication 05.09.2025.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 811.133.1

doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_139

Когнитивно-семантический аспект моделирования фразеологических единиц с отрицательной коннотацией во французском языке

Татьяна Юрьевна Залавина^{1*}, Елена Владимировна Мочелевская²

¹Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова, Магнитогорск, Россия, tania_mgn@rambler.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-0210-7963>

²Альметьевский филиал Казанского национального исследовательского технического университета имени А. Н. Туполева – КАИ, Альметьевск, Россия, x.alena@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0829-8169>

Аннотация. Статья посвящена выявлению специфики моделирования семантической структуры в формате метафорического наименования референции *порицания*. Целью исследования является идентификация продуктивных типов моделей на материале французских процессуальных фразеологических единств с отрицательной коннотацией. Авторами использовались метод когнитивно-семантического анализа, метод моделирования на основе метафорического переосмысления внутренней формы языковых единиц вторичной номинации и методы интерпретационного анализа типов когнитивных моделей обозначения стереотипных сценариев концептуального пространства *порицания*. В результате исследования были определены основные модели («наводить чистоту», «читать мораль/нотацию», «приправлять», «пропустить к.-л. через ч.-л.», «дать кому-л. что-л.»), раскрывающие соотношение фразеологического единства с синтаксически свободными словосочетаниями, мотивирующими значение фразеологического знака. Практическая значимость исследования заключается в эффективной возможности использования фразеологического материала в процессе изучения национальных языков, так как когнитивные модели, отражающие семантику языковых единиц вторичной номинации, идентифицируют наиболее значимые для носителя языка концептуальные сценарии *порицания*.

Ключевые слова: фразеологический знак, когнитивная модель, отрицательная коннотация, ментальное пространство *порицания*, метафорическое переосмысление, этническая лингвокультура, когнитивный опыт познания

Для цитирования: Залавина Т. Ю., Мочелевская Е. В. Когнитивно-семантический аспект моделирования фразеологических единиц с отрицательной коннотацией во французском языке // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 139–143. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_139.

LINGUISTICS

Original article

Cognitive and semantic aspects of modeling French phraseological units with negative connotation

Tatyana Yu. Zalavina^{1*}, Elena V. Mochelevskaya²

¹Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia, tania_mgn@rambler.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-0210-7963>

²Almetyevsk branch of Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev – KAI, Almetyevsk, Russia, x.alena@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0829-8169>

Abstract. The article is devoted to identifying the specifics of modeling semantic structure in the format of metaphorical naming of *blame* references. The aim of the study is to identify productive types of models based on the material of French verbal phraseological units with negative connotation. The authors used methods of cognitive-semantic analysis, a modeling method based on metaphorical rethinking of the internal form of language units of secondary nomination, and a method of interpretative analysis of types of cognitive models for designating stereotypical scenarios of the conceptual space of *blame*. As a result of the study, the main models were identified (“clean up”, “moralize/lecture”, “spice up”, “put someone through something”, “give someone something”) that reveal the relationship of phraseological unity with syntactically free phrases that motivate the meaning of a phraseological sign. The practical significance of the study lies in the effective possibility of using

phraseological material in national languages learning process, since cognitive models reflecting the semantics of language units of secondary nomination identify the most significant conceptual *blame* scenarios for a native speaker.

Keywords: phraseological sign, cognitive model, negative connotation, *blame* mental space, metaphorical reinterpretation, ethnic linguoculture, cognitive experience of cognition

For citation: Zalavina T. Yu., Mochelevskaya E. V. Cognitive and semantic aspects of modeling French phraseological units with negative connotation. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(4-64):139-143. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_139.

Введение

Определение языка, как отметил британский культуВ настоящее время проблема моделирования семантики фразеологических знаков языковой системы в когнитивной парадигме остается по-прежнему актуальной в российской и зарубежной лингвистике. Современный этап научного знания складывается таким образом, что понятия модели и моделирования стали неотъемлемой частью научных исследований. Когнитивная модель предлагает возможности для наиболее глубокого анализа сущности изучаемого лингвистического явления. Актуальность исследования семантики устойчивых словесных комплексов в национальной лингвокультуре обусловлена научной идеей о том, каким образом подвергаются когнитивному моделированию разнообразные явления и процессы языка, в том числе на фразеологическом уровне, как языковые знания влияют на поведение и деятельность субъекта референции порицания. Целью работы является выявление продуктивных когнитивно-семантических моделей процессуальных фразеологизмов референции порицания по признаку ведущего коннотативного компонента значения устойчивого словесного комплекса. В данном исследовании была использована теоретическая и методологическая база, основанная на трудах отечественных и зарубежных ученых.

Обзор литературы

Вопросы лингвокогнитивных и лингвокультурных проблем исследования семантики фразеологических единиц, связанных с ними понятий «модель», «когнитивное моделирование» являются предметом научного анализа многих исследователей. Они затрагиваются в работах Ж. Фоконье и М. Тернера [1], Ф. Джонсона-Лэрда [2], Дж. Лаккоффа [3], Р. Лангакера [4], В. А. Масловой [5], Е. С. Кубряковой [6], А. Н. Баранова [7], Н. Н. Болдырева [8] и других ученых, которые указывают, что когнитивная модель выступает основным механизмом обработки и хранения информации о мире. Когнитивная модель представляет особый способ, структуру ментального образа в виде ментальных пространств [1], разновидностей ментальных моделей [2], идеализированных моделей [3], определенного профиля реляционных предикаций [4] и в виде основного механизма обработки, хранения информации о мире на уровне сознания человека [5–8]. В центре изучения современных лингвистов находятся вопросы соотношения языка и знания [6], когнитивное моделирование [7; 9], процессы метафоризации [10] и др., позволяющие ученым выявить и объяснить взаимодействие лингвоментальных

феноменов с ценностями лингвокультуры, с ментальным пространством и возможностями когнитивного моделирования языковых единиц, включая фразеологизмы, на материале разных национальных языков [11–13].

Следуя основным теоретическим положениям ученых о когнитивном моделировании семантики устойчивых словесных комплексов, в нашей работе определяем когнитивную модель как когнитивный инструмент понимания значения процессуальных фразеологических единств концептуального пространства *порицания*.

Материалы и методы

Для изучения особенностей когнитивного моделирования семантики устойчивых словесных комплексов было проведено исследование на базе процессуальных фразеологических единиц с отрицательной коннотацией и концептуальным значением «порицать» в современной французской лингвокультуре. Для проведения исследования были использованы данные, собранные из французских словарей, специализирующихся на толковых, фразеологических и этимологических аспектах языка. Исследование построено на применении комплекса методов: когнитивного, метода семантического анализа, метода моделирования на основе метафорического переосмысления и метода интерпретационного анализа языковых единиц.

Результаты исследования

По полученным результатам можно сделать вывод, что процесс исследования семантики процессуальных французских фразеологизмов с отрицательной коннотацией позволил идентифицировать этнолингвистические особенности когнитивно-метафорических моделей.

Анализ словарных статей процессуальных фразеологических единиц подтвердил, что в лингвокультурном пространстве этноса сосуществуют разнообразные способы познания, категоризации и хранения знаний. Устойчивые словесные комплексы этнокультурного общества как когнитивно-семантические модели характеризуются метафорической маркированностью и фиксированной мотивационно-структурной последовательностью компонентов. Идентифицированные когнитивно-фразеологические типы моделей формируются на основе исторического и индивидуального опыта этноса и отражают уникальные знания и стереотипные ситуации процесса коммуникации.

В выявленных когнитивно-фразеологических типах моделей инвариантное значение фразеологизма варьируется в семантических вариантах с актуализацией дифференциальных сем отрицатель-

ной оценки порицания субъекта через призму метафоры.

1. Процессуальные фразеологические единицы с опорным значением «наводить чистоту» воплощаются в когнитивно-семантической модели визуального восприятия объективно-типичной ситуации мытья и очищения: *laver la tête à qqn*; *donner un savon à qqn*; *frotter les oreilles à qqn*; *nettoyer qqn sans vergette*; *donner une douche à qqn* и многие другие устойчивые словесные комплексы. Эта процессуальные фразеологизмы, образно мотивированные и переосмысленные, наполняют данную модель, когнитивными опорами которой выступают оценочные маркеры – *la tête*, *les oreilles*, *un savon*, *une douche*, *vergette*, опорно-смысловое значение которых ориентируется на внешнее сходство стереотипной деятельности, направленной на смывание и удаление ч.-л. с к.-л., то есть квалифицируется по признаку «соблюдение гигиены»: очистить, помыть, причесать к.-л. Объекту отрицательной оценки предлагается «очиститься, отмыться», то есть раскаяться за неблагоприятные поступки или неправильное поведение: *donner une peigne à qqn* (букв. дать гребень) – отругать кого-л., дать нагоняй кому-л.; *laver la tête à qqn* (букв. мыть голову) – сделать выговор кому-л. и т. д.

2. Модель с мотивационной составляющей «читать мораль или нотацию» строится на образном представлении идеи о моральном нравоучении и реализует когнитивное значение назидательного поучения – «отчитать, пробрать наставлениями кого-л.». Оценочные маркеры рассматриваемой модели *la leçon*, *prêchi-prêcha (le prêche)*, *matines* обуславливают ее когнитивные опоры: *faire la leçon à qqn*, *faire du prêchi-prêcha*, *donner les leçons de logiques à qqn*, *chanter matines à qqn* и многие другие устойчивые словесные комплексы. Например, словарные статьи предлагают значение процессуальной фразеологической единицы *faire la leçon à qqn* «отругать кого-либо», «делать выговор кому-либо», а дословно это словосочетание означает «давать урок к.-л.». Основу переосмысления представляет пресуппозиция или фоновые знания о действиях, производимых в определенных образовательных ситуациях, обучении, которое дает учитель аудитории. Рассматриваемый процессуальный фразеологизм возник из метафорического переосмысления омонимически свободного выражения, а лексема «урок» стала центром его метафорического переосмысления. Таким образом, процессуальная фразеологическая единица *faire la leçon à qqn* выдвигает на передний план значение «делать выговор к.-л.», закрепляемое в сигнификате концептуального значения фразеологизма.

Следует отметить, что наблюдается современная тенденция французского языка к использованию немногосложных слов, имеющих частотность употребления в социальных сетях: *pêle-mêle*, *prêchi-prêcha (m)*, *patati-patata*, *clopin-clopant*, *tohu-bohu* и другие, которые могут встречаться в составе фразеологизмов данной модели: *faire du prêchi-prêcha* (букв. читать проповедь), актуализируя потенциальное значение «взяться за к.-л., сделать выговор к.-л.».

3. Фразеологическая модель с когнитивной основой «приправлять» характеризует деятельность, обеспечивающую добавление ч.-л., и объединяет французские фразеологизмы гастрономической направленности: *assaisonner qqn aux petits oignons* – исколошматить, разделить под орех, отругать кого-либо (букв. приправлять луковицами); *apprêter la sauce à qqn* – дать нагоняй, нахлобучку, отругать кого-либо (букв. приправлять соусом); *accomoder qqn à la sauce piquante* – высмеивать кого-либо (букв. заправить острым соусом); *tremper une soupe à qqn* – отругать кого-либо (букв. залить бульоном) и другие устойчивые словесные комплексы. Эти фразеологизмы отражают разные аспекты французского общества, связанные с культурой питания, гастрономическими традициями, и могут быть использованы в различных ситуациях референции порицания, выражения отрицательной оценки. Поэтому рассматриваемая модель включает фразеологические единицы с глаголами *accomoder* (приправлять), *apprêter* (подготавливать), *allonger* (разбавлять), *assaisonner* (приправлять, сдабривать), *larder* (шпиговать), *saucer* (обмакнуть в соус), *tremper* (пропитывать, разводить).

4. Процессуальные фразеологизмы *passer qqn à l'étamine*; *passer au tamis*; *passer par le tamis*; *réduire qqn. en poussière*; *débiter qqn. en rondelles*; *hacher qqn. en pièces*; *mettre qqn. en quatre quartiers* объединяются в когнитивно-семантической модели «пропустить к.-л. через ч.-л.», характеризуются общностью образов «средство воздействия, предназначенное для качественного преобразования объекта»: *l'étamine* «марля», *le tamis* «сито» и «результат воздействия»: *poussière* «порошок, пыль», *rondelles* «куски», *pièces* «части», *quatre quartiers* «четыре четверти». Благодаря метафорической трансформации, семантика устойчивых выражений приобретает отрицательно заряженную коннотацию, поскольку сема «качественное преобразование объекта», первоначально ассоциируемая с процессом порицания, становится ключевой в его семантическом строе.

5. Процессуальные фразеологизмы *administrer un va-te-lever* – сделать выговор к.-л. (букв. дать затрещину), *donner à qqn du fil à retordre* – отругать к.-л. (букв. дать нити сучить), *servir une aillade à qqn* – задать жару к.-л., отругать к.-л. (букв. дать корку хлеба, натертую чесноком), *donner un savon à qqn* – сделать строгий выговор к.-л. (букв. дать мыло); *donner à qqn sur les doigts* – сделать выговор к.-л. (букв. дать по пальцам) и другие актуализируют потенциальную сему «порицание» в виде ругательства, выговора, воплощая фразеологическое значение рассматриваемой модели с когнитивной базой «дать кому-л. что-л.». Например, фразеологическая единица *servir une aillade à qqn* содержит значение «задать жару к.-л.», где *une aillade* означает «чеснок». В некоторых регионах Франции, в частности в Миди-Пиренеях, *aillade* также может означать ссору или ругань. Это связано с тем, что чеснок, в переносном смысле, может ассоциироваться с чем-то резким, острым, как и слова, используемые в ссоре. Вследствие десемантизации лексических компонентов синтакси-

чески свободного словосочетания *servir une aillade à qqn* произошло переориентирование семантики, и фразеологизм стал означать *jnjurier qqn* – «отругать к.-л., задать жару к.-л.».

Важно подчеркнуть, что не все фразеологические единицы, относящиеся к концептуальной области *порицания*, можно описать с помощью моделирования. Такая особенность указывает на то, что фразеологизмы обладают уникальной семантикой, не подходящей к тому или иному типу когнитивно-семантических моделей. Среди метафорических процессуальных фразеологизмов единицы, содержащие концептуальное понятие *порицание*, имеют употребление только в переносном значении. Отсутствие прямого значения у такого фразеологизма объясняется тем, что он вышел из употребления, так как отражаемое в нем понятие устарело для современного общества. Например, внутренняя форма процессуального фразеологизма *passer une salade à qqn* «дать нагоняй к.-л.» с целью «отругать к.-л.» не отражает прямого значения в современном французском языке. В этом выражении лексема *salade* (от итал. *celata*) означает вид шлема, который в Средние века носили всадники. По военному обычаю прошлой эпохи подобные шлемы надевали на головы провинившихся солдат, которых затем наказывали ударами алебарды. Процессуальный фразеологизм *passer une salade à qqn* буквально означал «надеть на чью-л. голову шлем». Но в этом значении словосочетание в современном французском языке не употребляется, так как обычай и условия его появления давно прошли.

Обсуждение и заключения

По результатам проведенного аналитического исследования когнитивно-семантического моделирования процессуальных фразеологизмов концептуального пространства порицания в французской лингвокультуре были идентифицированы типы метафорических моделей, включающих:

1) деятельность, направленную на наведение чистоты, очищение («наводить чистоту»), ассоциируется с внешним сходством стереотипной ситуации, направленной на смывание и удаление ч.-л. с к.-л.;

2) деятельность, направленную на поучение («читать мораль или нотацию»), воплощает образное представление идеи о моральном нравоучении и когнитивное значение назидательного воздействия на объект;

3) деятельность, направленную на добавление ч.-л. («приправлять»), объединяет процессуальные фразеологизмы, которые связаны с культурой питания и гастрономическими традициями французского общества;

4) деятельность, направленную на качественное преобразование объекта («пропустить к.-л. через ч.-л.»), характеризуется общностью образов, ассоциативно связанных с референцией порицания, что делает ее ключевой когнитивной составляющей в семантическом плане;

5) деятельность, направленную на объект в виде ругательства, выговора, обуславливает фразеологическое значение модели с когнитивной базой

«дать кому-л. что-л.».

Таким образом, можно сделать вывод, что метафорическое переосмысление является мощным когнитивным инструментом и продуктивным средством образования процессуальных фразеологизмов с референцией порицания в французском языке. Это происходит благодаря существующим отношениям между лингвистическими знаками и объективной реальностью. Подвергнутый аналитическому изучению фразеологический материал показал, что процессуальные фразеологические единицы, объединяемые в когнитивно-семантические модели, хранят когнитивный опыт познания окружающего мира и транслируют его традиционно из века в век.

Список источников

1. Fauconnier G., Turner M. The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. New York : Basic Books, 2002. 440 p.

2. Джонсон-Лэрд Ф. Процедурная семантика и психология значения / пер. с англ. И. М. Кобозевой // Новое в зарубежной лингвистике. М. : Прогресс, 1988. Вып. 13. С. 234–257.

3. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М. : ЛКИ, 2008. 256 с.

4. Langacker R. W. A visit to Cognitive Grammar: Interviewed by Ricardo Maldonado // Annual Review of Cognitive Linguistics. 2004. № 2. Pp. 305–319.

5. Маслова В. А. Лингвокультурология как наука о наиболее культураносных языковых сущностях // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2014. № 16. С. 78–90.

6. Кубрякова Е. С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М., 2013. 560 с.

7. Баранов А. Н. Когнитивное моделирование в лингвистике и феномен «слабой семантики» // Когнитивные исследования. 2012. Вып. 5. С. 194–205.

8. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: Курс лекций. Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2014. 236 с.

9. Чудинов А. П. Метафорическая когниция в контексте культуры // Когнитивные исследования языка. 2013. № 15. С. 332–342.

10. Пименов Е. А. Типология когнитивных моделей: метаязык описания // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2011. № 1. С. 226–231.

11. Бабушкин А. П. Концепты разных типов в лексике и фразеологии и методика их выявления // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж : Воронеж. гос. ун-т., 2001. С. 52–57.

12. Мочелевская Е. В., Залавина Т. Ю. Семантическая структура процессуальных французских фразеологизмов с референцией порицания // Гуманитарно-педагогические исследования. 2024. Т. 8, № 3. С. 69–78.

13. Залавина Т. Ю. Семантическая структура глагольных фразеологизмов, содержащих концепт «порицание» (на материале французского языка)

// Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2005. № 11 (12). С. 106–109.

References

1. Fauconnier G., Turner M. *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York, Basic Books. 2002. 440 p.

2. Johnson-Laird F. *Procedural semantics and the psychology of meaning. Novoe v zarubejnoj lingvistike = New in Foreign Linguistics*. Moscow, Progress, 1988. Iss. 13. Pp. 234-257. (In Russ.)

3. Lakoff J., Johnson M. *The metaphors we live by*. Moscow, LKI, 2008. 256 p. (In Russ.)

4. Langacker R. W. A visit to Cognitive Grammar: Interviewed by Ricardo Maldonado. *Annual Review of Cognitive Linguistics*. 2004; 2:305-319.

5. Maslova V. A. Linguoculturology as the science of the most culturally significant linguistic entities. *Aktualnye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki = Current Problems of Philology and Pedagogical Linguistics*. 2014; 16:78-90. (In Russ.)

6. Kubryakova E. S. *Language and knowledge. On the way to gain knowledge about the language. Parts of speech from a cognitive point of view. The role of language in understanding the world*. Moscow, 2013. 560 p. (In Russ.)

7. Baranov A. N. Cognitive modeling in linguistics and the phenomenon of “weak semantics”. *Kognitivnyie issledovaniya = Cognitive Research*. 2012; 5:194-205. (In Russ.)

8. Boldyrev N. N. *Cognitive semantics. Introduction to cognitive linguistics: course of lectures*. Tambov, Publishing House of TSU named after G. R. Derzhavin, 2014. 236 p. (In Russ.)

9. Chudinov A. P. Metaphorical cognition in the context of culture. *Kognitivnye issledovaniya yazyika = Cognitive Studies of Language*. 2013; 15:332-342. (In Russ.)

10. Pimenov E. A. Typology of cognitive models: metalanguage of description. *Aktualnye problemy germanistiki, romanistiki i rusistiki = Current Problems of German Studies, Roman Studies and Russian Studies*. 2011; 1:226-231. (In Russ.)

11. Babushkin A. P. Concepts of different types in vocabulary and phraseology and methods of their identification. *Metodologicheskie problemy kognitivnoy lingvistiki = Methodological Problems of Cog-*

nitive Linguistics. Voronezh, Voronezh. State University, 2001. Pp. 52-57. (In Russ.)

12. Mochelevskaya E. V., Zalavina T. Yu. Semantic structure of procedural French phraseological units with a censure reference. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya = Humanitarian and Pedagogical Research*. 2024; 8(3):69-78. (In Russ.)

13. Zalavina T. Yu. Semantic structure of verbal phraseological units containing the concept of “censure” (based on the French language). *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova = Bulletin of Nekrasov Kostroma State University*. 2005; 11(12): 106-109. (In Russ.)

Информация об авторах:

Залавина Т. Ю. – доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям, канд. филол. наук, доц.

Мочелевская Е. В. – доцент кафедры экономики машиностроения, канд. филол. наук, доц.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Zalavina T. Yu. – Associate Professor of the Foreign Languages in Engineering Department, Ph.D. (Philology), Doc.

Mochelevskaya E. V. – Associate Professor of the Department of Economics and Engineering, 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 22.07.2025; одобрена после рецензирования 04.08.2025; принята к публикации 05.08.2025.

The article was submitted 22.07.2025; approved after reviewing 04.08.2025; accepted for publication 05.08.2025.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 811.512.145; 398
doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_144

Термины родства и свойства в татарских народных песнях

Ким Мугаллимович Миннуллин¹, Илшат Сахиятуллович Насипов^{2*}

¹Институт языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, Казань, Россия, minnullin.kim@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0004-7241-9449>

²Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, Уфа, Россия, nasipov2021@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0001-7611-3026>

Аннотация. В статье анализируется тематическая группа слов, обозначающих родственные кровные и свойственные отношения в произведениях татарского песенного фольклора. Данные лексические единицы малочисленны (не более 60 слов), однако отличаются разнообразием лексических, грамматических и стилистических значений. Частотность употребления конкретных терминов в различных песенных жанрах различается: чаще всего подобные лексемы встречаются в обрядовых, исторических, лирических старинных, лирических коротких песнях, реже – в игровых и плясовых, а также лирических песнях советского периода. Наиболее употребительными являются лексемы, обозначающие кровные отношения: *кыз* (дочь; девочка, девушка) и *егет* (сын; парень), *ана* (мать), *ата* (отец), *бала* (дитя) и др. Слова, обозначающие свойственные отношения, встречаются относительно реже: *кода* (сват), *жыңги* (жена старшего брата или родственника), *килен* (сноха) и др.

Ключевые слова: татарский фольклор, народные песни, лексика, термины родства, термины свойства

Для цитирования: Миннуллин К. М., Насипов И. С. Термины родства и свойства в татарских народных песнях // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 144–149. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_144.

LINGUISTICS

Original article

Terms of kinship and affinity in Tatar folk songs

Kim M. Minnullin¹, Ilshat S. Nasipov^{2*}

¹Ibragimov Institute of Language, Literature and Art of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, Kazan, Russia, minnullin.kim@yandex.ru; <https://orcid.org/0009-0004-7241-9449>

²Akmulla Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russia, nasipov2021@yandex.ru*; <http://orcid.org/0000-0001-7611-3026>.

Abstract. The article analyzes a thematic group of words denoting blood and affinity relations in the works of Tatar song folklore. These lexical units are few in number (no more than 60 words), but they differ in their lexical, grammatical and stylistic meanings. The frequency of use of specific terms in different song genres varies: such lexemes are most often found in ritual, historical, old lyrical, short lyrical songs, and less often in game, dance and Soviet-era lyrical songs. The most common lexemes are those that denote blood relations: *kыз* (daughter; girl, young lady) and *yeget* (son; young man), *ana* (mother), *ata* (father), *bala* (child), etc. Words denoting affinity relationships are less common: *koda* (father of a son-in-law), *jingi* (wife of an older brother or relative), *kilen* (daughter-in-law), etc.

Keywords: Tatar folklore, folk songs, vocabulary, kinship terms, property terms.

For citation: Minnullin K. M., Nasipov I. S. Terms of kinship and affinity in Tatar folk songs. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(4-64):144-149. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_144.

Введение

Песня представляет собой жанр, в котором отражаются мысли и чувства человека, его душевное состояние. Музыкальная природа, лежащая в ее основе, позволяет передать весь спектр человеческой эмоций.

Лексический состав песен представляет большой интерес. При изучении языковых особенностей важно ответить на такие вопросы: какие слова занимают в них особое место; какая группа слов чаще всего используется в тех или иных песнях; какие языковые особенности свойственны определенным песенным жанрам? С целью решения поставленной задачи был проведен ряд наблюдений над словарным составом песенных текстов в лексико-семантическом и генетическом аспектах с выделением терминов родства и свойства.

Как известно, родственные названия составляют ограниченную в количественном отношении лексико-семантическую группу, относятся к древнейшему пласту лексики языка и характеризуются архаичностью – в историческом развитии подвержены незначительным изменениям как в качественном, так и в количественном отношении.

Обзор литературы

Научному описанию татарских народных песен посвящены исследования К. Насыри, С. Габяши, Х. Х. Ярмухаметова, И. И. Надирова, Ф. И. Урманчеева, М. Х. Бакирова и др. Наиболее полными монографическими исследованиями в данной области являются труды К. М. Миннуллина. В его докторской диссертации, монографиях и статьях изучены история песенного фольклора, его жанровые особенности, принципы классификации, текстовый и поэтический строй песен [1–4]. Однако языковые особенности татарских народных песен описаны недостаточно, что требует дальнейшего внимания к данной проблеме.

Материалы и методы

Материалами исследования послужили тексты татарских народных песен, которые представлены в отдельных сборниках двенадцатитомного свода «Татарское народное творчество», изданного в 1976–1988 гг. [5–7], а также в картотеке и компьютерном банке данных К. М. Миннуллина. Большим практическим подспорьем стал составленный им частотный словарь песенной лексики из более чем 24 тысяч единиц [4; 8]. При сборе практического материала и его научном описании был использован комплекс методов лингвистического анализа: сплошной выборки лексических единиц, лингвистического наблюдения и лексико-семантического анализа конкретных языковых фактов.

Результаты исследования

Как уже отмечалось, термины кровного родства и свойственных отношений, число которых в песнях не превышает 60 слов, составляют ограниченную в количественном отношении лексико-семантическую группу. По частоте употребления на первое место выходят слова *кыз* «дочь», «девушка» и *егет* «сын», «парень». Кроме того, в песнях фиксируются слова *энкэ (ана)* «мать», *эткэ (ата)* «отец», *бала* «дитя», которые особенно часто ис-

пользовались в обрядовых, старинных лирических песнях. Встречаются и лексемы *ага* «брат», *бабай* «дедушка» и др. [4, с. 283].

По полноте выражения родственных названий песенные подгруппы располагаются в следующем порядке: обрядовые, лирические старинные, лирические короткие, исторические, игровые и лирические песни советского периода. То, что обрядовые песни проявляют наибольшую активность в употреблении названий родства, связано с их спецификой: именно они сопровождают процесс слияния двух родов и создания новой семьи. Участники этого знаменательного жизненного события становятся родственниками (*кода-кодагылар* «сватья»). В обрядовых песнях используются не только названия кровного родства, но и слова, обозначающие брачное родство. Последние в групповых песнях (за исключением лирических старинных и лирических коротких песен) практически не встречаются: *балдыз* «своячница (младшая)», *жизни* «зять (муж старшей сестры или родственницы)», *жиңгә* «жена старшего брата (или родственника)», *ир* «муж», *каенага* «старший брат жены», *каенана* «свекровь», *каената* «свекор», *каене* «младший брат жены», *каенигәч* «старшая сестра мужа или жены», «своячница, старшая золовка», «тетя жены», *каениш* «шурин», *каенсеңел* «младшая сестра мужа, золовка», *кәләш / килен* «невестка», *кияу* «жених», *кода* «сват», *кодагы* «сватья», *кодача* «свойственница (младшие сестры или младшие родственницы снохи или зятя)», *хатын* «жена» [4, с. 284].

Употребление некоторых названий в песнях носит системный характер. Например, слово *ир* «муж». Это связано с многообразием его смысловых функций. Оно обозначает женатого мужчину. Мальчиков тоже с детства называли *ир бала* «мальчик», «мужчина», возлагая на них большие надежды. *Ир* – это мужчина, уважаемый человек, достойный представитель, опора и защитник не только семьи, но и страны, общества. Он настоящий мужчина, мужественный герой, борец за народную свободу.

В песне «Шәхре Булгар» («Город Булгар») сохранилась древнеиранская форма этого слова *ирән* (в сибирских диалектах эта форма используется и сейчас [9, с. 97]). Употребление слова *ир*, передающего образ мужества, отваги в татарской поэзии, восходит к древнейшим временам (оно встречается, например, в «Кыйссаи Йосыф» («Сказание о Юсуфе»), дастане «Идегэй» и др.).

В обрядовых песнях обращает на себя внимание активность слова *кода* «сват» (84 раза). На *кода* возлагались большие обязанности по созданию семьи, слиянию двух родов. В процессе бракосочетания, т. е. свадебных обрядов, состоящих из множества этапов, *кода* занимают центральное место. Свадьба начинается со сватовства двух молодых, когда *башкоча* «главный сват» приглашает девушку на свидание, главы семей – отцы – часто становятся сватами. Слово *кода* употребляется в припевах, объясняющих основное содержание песни, ее философский смысл. В них звучат призывы жить в мире и согласии, ценить друг друга. Во многих обрядах, совершаемых в ходе выдачи девушки

замуж, сваты также принимали участие. В народных говорах *кодага чыгу* (пермские говоры) – свадебное шествие, *кода кәйләу* (в кряшенских говорах) – одна из форм девичьего согласия, *кода катын* (у мордвы-каратаев) – крестная мать жениха, *кода куу* (у чистопольских кряшен) – обряд шуточного изгнания свата, *зур кода иту* (нукратовский говор) – гостеприимство со стороны жениха до свадьбы, *тәп кода*, *кода ашы* или *кодалар күчтәнәчләре* «гостинцы главного свата, свата или гостинцы сватов», *кода ипие чыгару* «вынос хлеба свата» и т. п. [5; 10, с. 199; 11, с. 135, 176, 185].

Во время свадьбы, при исполнении различных обрядов, большую роль играли *жиңгәләр* «жены старшего брата (или родственника)». Во-первых, одним из распространенных явлений было то, что невестка росла в сиротстве. Это отражалось в текстах песенного фольклора. Строгие *ага-жиңгә* «братья и жены старшего брата (или родственника)» старались, чтобы девушка поскорее вышла замуж. Обида девушки-невесты за то, что ее выдали замуж в раннем возрасте, особенно часто ярко выражена в свадебных причитаниях. Во-вторых, *жиңгәчәй* являлись носителями «любовных посланий, писем» между влюбленной девушкой и парнем. Во время свадьбы на *жиңгәчи* возлагалась особо ответственная обязанность: сватовство молодого жениха и невесты, их обслуживание в первые дни после свадьбы. Если у девушки нет своей *жиңгәчи*, другая посторонняя женщина выполняет эту роль, и ее все равно называют *жиңгә*, *кыз жиңгәсе*.

По частоте употребления лидируют слова *кияу* «жених» (34 раза), *килен* «невеста» (31 раз). Они встречаются в большинстве песен изучаемой группы, но чаще всего фиксируются в обрядовых. Большая часть обрядов связана с бракосочетанием, бытом, и эти мотивы находят широкое отражение и в песнях. В них звучат пожелания равенства между молодыми. Часто бывало, что девушка не видела будущего мужа до свадьбы или ее выдавали за неприглядного, старого жениха (*Үзе ямьсез, үзе бик карт / Сам неприглядный, сам очень старый*); иногда женихом оказывался тот, кто уже был в браке (*Кияу дә түгел – абышка / Не жених совсем – вдовец*), или человек с физическими недостатками (*Кияу башын ачып багың, Таз булмасын, яр-яр / Смотрите голову жениха, Чтоб лысым не был, яр-яр*). *Кияу* «жених», *килен* «невеста», а также некоторые другие названия часто используются в словосочетаниях, обозначающих обряды или их отдельные элементы: *баш (тәп) кода* «главный сват», *кодалар жырлары* «песни сватов», *кода сөлгесе* «полотенце свата», *кияу ыштаны* «штаны жениха», *яшь килен бүләге* «подарок молодой невесты», *килен коймагы* «блины невесты», *кияу пилмәне* «пельмени жениха» и т. д.

В исторических песнях наиболее частотными по употреблению являются слова *ана / эни* «мать» (78), *әти* «отец» (37), *бала* «дитя» (40), *кыз* «дочь» (42), *егет* «юноша, парень» (15), *туган* «родственник» (86). Это связано с многозначностью этих слов и тем, какое важное место в обществе и семье занимают обозначаемые ими лица. Например,

словом *ана* «мать, мама» называют самого дорогого нам человека, который является опорой семьи, хранительницей семейного очага. Она же олицетворяет самую дорогую святыню – Родину.

Какие только сравнения, образные выражения ни применялись для описания матери: *газиз ана* «дорогая мама», *кадерлем бит әнкәй син генә* «единственная моя дорогая мама», *әни бәгърем* «мама моя душенька» и др. *Ана* – образ, олицетворяющий единство родного народа, родной страны и любимой матери. Для выражения сильных эмоций, глубокого волнения в песнях активно используются уменьшительно-ласкательные формы родственных названий: *әни + -кәй* наблюдается во всех видах песни. Уменьшительно-ласкательная форма *әнкәй* «мама» по сравнению с основной формой слова *әни* «мама» в исторических песнях употребляется чаще в 3 раза, в древних и лирических коротких – в 8,5 раза. В обрядовых песнях само слово *әни* является любимой формой обращения.

Активность употребления слова *бала* «дитя» в песнях следует связывать с тем, что ребенок является центральной фигурой во многих жизненных ситуациях. В обрядовых песнях наиболее активны мотивы *йазулы (бәхетсез) бала*, *анасындин бәбекәсен аеру* «несчастливого ребенка, разлученного с матерью» и т. п., а в девичьих причитаниях – *юкка югалучы бала* «пропащего зазря ребенка», *яшь баланы кияүгә бирү* «выдачи замуж несовершеннолетнего ребенка» и т. п. Это слово в исторических и старинных песнях в основном отражает следующие мотивы: «рано осиротевший», «живущий непосильным трудом ребенок», «дитя несчастной матери», «сирота», «ищущий счастья на чужбине», «израненный войной», «измученный малоземельем», «жаждущий свободы ребенок», «желающий получить образование», «отлученный от любимого», «проданный», «девочка, насильно выданная замуж за старика» и др. Таким образом, в песнях широко раскрыты богатые возможности словесно-поэтического изображения ребенка для выражения устремлений и желаний не только лирического героя, но и народа в целом.

Меньше употребляются слова, обозначающие других кровных родственников: *абый* «брат», *абзый, ага* «дядя», *абыста* (лит. *ана*) «старшая сестра», *түт(е)кәй* «тетя», *бабай* «дедушка», *әби* «бабушка», *әне* «младший брат» и *сеңел* «младшая сестра».

Названий, выражающих брачное родство, т. е. терминов свойственных отношений, возникающих в результате брака, несколько меньше. Но в лексике обрядовых песен все они так или иначе находят употребление: *каенана* «теща» – 11 раз, *каената* «тесть» – 6, *каенага* «деверь» – 4, *каенигәч* «старшая золовка» – 2, *каенсеңел* «младшая золовка» – 4, *каенэне* «младший деверь» – 3, *каениши* «шурин» – 7, *кайниши* «шурин» – 9, *жизнә* «зять» – 5 и т. д. Самые активные из них, как уже отмечалось, *килен* «невеста», *кияу* «жених». Это объясняется тем, что лица, обозначенные этими словами, являются главными участниками свадебных обрядов.

Примечательно, что термины родства получа-

ют различные уменьшительно-ласкательные и иные аффиксы. Такие формы наиболее употребительны в обращениях. По мнению исследователей, обращения в терминах родства выделяются как особая лексико-грамматическая группа [9, с. 7–8; 12; 13, с. 141; 14, с. 152]. Считается, что в древности даже существовала специальная падежная форма обращений, которая образовывалась при помощи окончаний *-й* (< *-ай/-эй?*). Например, *ана* / *энэ* – номинативные слова, а *анай* / *энэй* – его формы обращений; так же *ата* / *атай*, *ага* / *агай*, *жџиңгэ* / *жџиңгэй* / *жџиңги* (ср: в разговорном языке *кызый* < *кыз* + *-ай*) и т. п.

Звуки *-ым/- и(й)* в формах *эни* «мама», *жџиңги* «невестка», *абый* «брат, дядя» и др. являются краткой формой окончаний *-ай* / *-эй*. Этим и объясняется наличие в обрядовых песнях имен типа *эти* «отец», *эни* «мама» как формы обращений к родителям.

В древнетюркском языке форма обращения образована суффиксом *-ым* / *-ем*. Например, в «Кыйсаи Юсуф»: *Ай, дарига, газиз анам, Ай бабам* и т. д. То же самое и в Дастане «Идегей». Эта же традиция продолжает существовать в произведениях народного песенного творчества как форма выражения любви и ласки. Известно также, что термины родства как формы обращений используются в говорах подберезинских и нагайбакских крышен, в сибирских диалектах они образованы при помощи суффикса *-ау* / *-эу* [9, с. 8]. А в обрядовых песнях встречаются и такие формы, как *этэвем* «отец (родненький)», *энэвем* «матушка».

Мотивы разлуки с родными, просьбы прощения, обращенные к родителям, братьям и сестрам, смирения перед ними и т. д. приводили к использованию в обрядовых песнях форм обращений к этим родственникам. Примечательно, что к формам наречий добавляются уменьшительно-ласкательные *-кай* / *-кэй* или притяжательные *-ым* / *-ем*: *агам-жџиңгэм* «брат-сноха», *эткэйем* «папенька».

Формы употребления терминов родства в обрядовых песнях многообразны. Девушка, выдаваемая замуж за абсолютно чужого человека, обращается к родным снисходительным, ласковым тоном. Поэтому обращения к ним оформляются уменьшительно-ласкательными формами. Таким образом, со стороны девушки с помощью множества различных форм одновременно выражается как безграничная любовь к родителям, так и горечь осознания, что ее выдают замуж за того, кого она не любит. Глубокая контрастность, противоречия, возникающие между этими двумя сильными эмоциями, являются способом создания образности, изобразительности в песнях (например, *энкэй* «маменька» и *эткэм* «папенька»).

Ласковые обращения в песнях, используемые при мучительных переживаниях, выражаются и через удвоенные ласкательные обороты, то есть рядом с уменьшительно-ласкательными прилагательными *энкэй* «маменька», *эткэй* «папенька» и т. д. используются ласкательные обороты *кэбэм*, *татлым* «сладенький (мой)», *канатым*, *канат кынам* «крылышка (моя)» и т. д.

В обрядовых песнях встречаются и диалект-

ные варианты терминов родства. Например, слово *ана* встречается в форме *инэ*. Вариант *инкэй* «маменька» широко распространен в татарских говорах Уральского региона, поэтому чаще встречается в обрядовых песнях, записанных в этих краях (например, в Башкортостане, Тюменской области и др.).

Песни, прежде всего обрядовые, являются фольклорными произведениями, уходящими корнями в глубокую древность. Древность нашла отражение как в их традиционной поэтике, так и в лексической ткани. В связи с этим примечательно, что в песнях присутствуют древние варианты или древние смыслы терминов родства.

Нельзя не остановиться на слове *туган* «родной, родственник». Оно выражает различные смысловые оттенки. Например, употребляется в значении *эне* «младший барат». Как указывают диалектологи, в лямбирском, сергачевском, байкибашевском говорах мишарского диалекта *туганым* употребляется в значении «младший брат», в стерлитамакском говоре мишарского диалекта – как форма обращения к младшему брату и младшей сестре [9, с. 46; 12, с. 219–223; 15, с. 117–119]. В обрядовых песнях у слова *туган* есть варианты *туганай*, *туганый*, которые представляют собой форму обращения и в основном встречаются в песнях крещеных татар. Можно выделить несколько их смысловых оттенков. В песне «Урыным ятып калды, туганый» («Остался мой дом, туганый»), исполненной девочкой-сиротой, оно обозначает невестку (жену брата) девочки, потому что в деревнях Заказанья и Нагорной стороны вошло в обиход обращение к своей невестке как *туганай ана*. Когда сваты поют во время свадьбы, слово *туганый* употребляется в значении «родственники». А в песне «Без туганыйны сезгэ бирдек» («Мы туганый отдали вам») *туганый* используются в значении «девушка на выданье». Эти формы характерны в основном для крышенских и мордва-каратайских говоров татарского языка. В говорах, распространенных в Заказанье и на Нагорной стороне, распространены слова *туганый*, *туганый ана* как обращения к невестке или сестре мужа. Мнение о том, что слова *туганый*, *туганым* являются формой обращения слова *туган*, подтверждается и материалами других языков. Например, в мокша-мордовском языке существует слово *дуганней*, в эрзя-мордовском – *дугинем*, *дугинем* – форма обращения к брату, в удмуртском – близкий друг и т. д. [15, с. 117–119]. Эти факты свидетельствуют о древности формы слова *туганай* и указывают на необходимость изучения обрядовых песен с точки зрения как их лексического состава, так и смыслового значения.

Обсуждение и заключения

Лексический состав текстов песен, в которых используются термины родства, в целом отражает основной словарный фонд татарского языка. Тем не менее статистические расчеты показали, что выбор слов и частота их употребления различны в разных группах песен.

Старинные и исторические песни, обрядовые песни родились как произведения устного народно-

го творчества, долгое время удовлетворяли духовные потребности татарского народа, проживающего в разных регионах. Эти песни демонстрируют большое разнообразие в употреблении словарного состава. В них преобладают традиционные изобразительные средства, которые обрабатывались и формировались с глубокой древности.

Значительная часть обрядов отражает семейную жизнь, среди которых наиболее значимыми и всегда актуальными являются свадебные. В обрядовых песнях широко раскрыты богатые возможности поэтического выражения устремлений и желаний не только лирического героя, но и народа в целом – словами *ана* «мать» (с вариантами), *ата* «отец», *бала* «дитя», *кода* «сват», *килен* «невестка». В результате в ткань народных песен вошла полная система родственных названий. В них отражены не только названия кровного родства, но и слова, обозначающие брачное родство.

Список источников

1. Миннуллин К. М. Наблюдения над лексическим составом песен // Язык фольклора – язык поэзии. Казань : Школа. 2001. С. 173–223.
2. Миннуллин К. М. Песня как искусство слова : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Казань, 2001. 70 с.
3. Миннуллин К. М. Шигърият һәм жыр. Казан : Мәгариф, 1998. 287 б.
4. Миннуллин К. М. Һәр чорның үз жыры. Казан : Мәгариф, 2004. 400 б.
5. Татар халык иҗаты. Йола һәм уен жырлары / төз. И. Надиров. Казан : Татар. кит. нәшр., 1980. 319 б.
6. Татар халык иҗаты. Кыска жырлар / төз. И. Надиров. Казан : Татар. кит. нәшр., 1976. 392 б.
7. Татар халык иҗаты. Тарихи һәм лирик жырлар / төз. И. Надиров. Казан : Татар. кит. нәшр., 1988. 488 б.
8. Миннуллин К. М. О словарном составе татарских песен: опыт применения количественных данных // Казанская наука. 2017. № 7. С. 22–25.
9. Рамазанова Д. Б. Термины родства и свойства в татарском языке : в 2 кн. Казань : Татар. кн. изд-во, 1991. Кн. 1. 88 с. Кн. 2. 104 с.
10. Севортян Э. В. Этимологический словарь тюркских языков: Общетюркские и межтюркские основы на гласные. М. : Наука, 1974. 768 с.
11. Татар теленен зур диалектологик сүзлеге / төз.: Ф. Баязитова [и др.]. Казан : Татар. кит. нәшр., 2009. 839 б.
12. Насипов И. С. О некоторых тюрко-татарских и заимствованных терминах родства // Международный тюркологический симпозиум, посвященный памяти выдающегося тюрколога, доктора филол. наук, профессора, академика РАН Эдхема Рахимовича Тенишева (г. Казань, 16–19 октября 2013 г.) : сб. ст. Казань : Республиканский центр мониторинга качества образования, 2013. С. 219–223.
13. Махмутова Л. Т. Некоторые материалы по лексике мишарского диалекта татарского языка (тюркский пласт) // Исследования по исторической диалектологии татарского языка. Казан, 1979.

С. 139–168.

14. Насипов И. С., Габидуллина Ф. И. Лексико-грамматические особенности терминов в татарском языке // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 4 (60). С. 148–152.

15. Насипов И. С. Опыт систематизации финно-угорских заимствований в татарском языке. Казан, 2009. 236 с.

References

1. Minnullin K. M. Observations on the lexical composition of songs. *Yazyk folklorā – yazyk poezii = The language of folklore – the language of poetry*. Kazan, School, 2001. Pp. 173-223. (In Russ.)
2. Minnullin K. M. Song as the art of the word: abstract dis. ... Doc. Philol. Sci. Kazan, 2001. 70 p. (In Russ.)
3. Minnullin K. M. Poetry and song. Kazan, Magarif, 1998. 287 p. (In Tatar)
4. Minnullin K. M. Every era has its own song. Kazan, Magarif, 2004. 400 p. (In Tatar)
5. Tatar folk art. Ritual and game songs / comp. by I. Nadirov. Kazan, Tatar Book Publishing House, 1980. 319 p. (In Tatar)
6. Tatar folk art. Short songs / comp. by I. Nadirov. Kazan, Tatar Book Publishing House, 1976. 392 p. (In Tatar)
7. Tatar folk art. Historical and lyrical songs / comp. by I. Nadirov. Kazan, Tatar Book Publishing House, 1988. 488 p. (In Tatar)
8. Minnullin K. M. On the vocabulary of Tatar songs: an experience in applying quantitative data. *Kazanskaya nauka = Kazan Science*. 2017; 7:22-25. (In Russ.)
9. Ramazanova D. B. Terms of kinship and property in the Tatar language: in 2 Books. Kazan, Tatar Book Publishing House, 1991. Book 1. 88 p. Book 2. 104 p. (In Russ.)
10. Sevortyan E. V. Etymological dictionary of Turkic languages: common Turkic and inter-Turkic vowel stems. Moscow, Nauka, 1974. 768 p. (In Russ.)
11. Great dialectological dictionary of the Tatar language / comp. by F. Bayazitova [et al.]. Kazan, Tatar Book Publishing House, 2009. 839 p. (In Tatar)
12. Nasipov I. S. On some Turkic-Tatar and borrowed terms of kinship. *Mezhdunarodnyy tyurkologicheskiy simpozium, posvyashchennyy pamyati vydayushchegosya tyurkologa, doktora filol. nauk, professora, akademika RAN Edkhema Rakhimovicha Tenisheva = International Turkology Symposium Dedicated to the Memory of Edhem Rakhimovich Tenishev, Outstanding Turkologist, Doctor of Philology, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences (Kazan, October 16-19, 2013): collection of articles*. Kazan, Republican Center for Monitoring the Quality of Education, 2013. Pp. 219-223. (In Russ.)
13. Makhmutova L. T. Some materials on the vocabulary of the Mishar dialect of the Tatar language (Turkic stratum). *Issledovaniya po istoricheskoy dialektologii tatarskogo yazyka = Research on the historical dialectology of the Tatar language*. Kazan, 1979. Pp. 139-168. (In Russ.)
14. Nasipov I. S., Gabidullina F. I. Lexical and grammatical features of terms in the Tatar language.

Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education. 2024; 15(4-60):148-152. (In Russ.)

15. Nasipov I. S. The experience of systematizing Finno-Ugric borrowings in the Tatar language. Kazan, 2009. 236 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Миннулин К. М. – член-корр. АН РТ, д-р филол. наук, проф.

Насипов И. С. – профессор кафедры татарского языка и литературы, д-р филол. наук, проф., Почет. работник высш. проф. обр. РФ, Засл. работник обр. РБ, Засл. работник высш. школы РТ.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Minnulin K. M. – Corresponding Member of the Academy of Sciences of the RT, Dr. Sci. (Philology), Prof.

Nasipov I. S. – Professor of the Department of Tatar Language and Literature, Dr. Sci. (Philology), Prof., Honorary Worker of Higher Professional Education of the RF, Honored Worker of Education of the RB, Honored Worker of Higher Education of the RT.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 21.07.2025; одобрена после рецензирования 04.08.2025; принята к публикации 05.08.2025.

The article was submitted 21.07.2025; approved after reviewing 04.08.2025; accepted for publication 05.08.2025.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 81'1:32
doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_150

Особенности имиджевого интернет-дискурса

Руфина Рустамовна Сердалиева

Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева, Астрахань, Россия, rufina_91@list.ru, <https://orcid.org/0009-0009-2395-9330>

Аннотация. В данной статье рассматривается феномен имиджевого интернет-дискурса, ставшего одной из важнейших составляющих современного цифрового общения. Представляется важным учитывать лингвистические и экстралингвистические факторы. Особое внимание уделяется роли инфлюенсеров, формирующих общественное мнение и культурные тренды в социальных сетях. Формирование особых имиджевых ролей инфлюенсера способствует созданию успешного образа лидера мнения в целом. Анализируются особенности лексики, стилистических приемов и стратегий для поддержания имиджа. Исследование опирается на примеры с различных онлайн-платформ, а также включает качественный и количественный анализ контента. Выявляются основные приемы, с помощью которых инфлюенсеры осуществляют взаимодействие с аудиторией, а также их влияние на формирование языковых норм в интернет-пространстве.

Ключевые слова: имидж, имиджевый дискурс, формирование имиджа, инфлюенсер, факторы моделирования личности, лидер мнения

Для цитирования: Сердалиева Р. Р. Особенности имиджевого интернет-дискурса // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 150–155. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_150.

LINGUISTICS

Original article

Features of image Internet discourse

Rufina R. Serdalieva

Astrakhan State University named after V. N. Tatishchev, Astrakhan, Russia, rufina_91@list.ru, <https://orcid.org/0009-0009-2395-9330>

Abstract. This article examines the phenomenon of image Internet discourse, which has become one of the most important components of modern digital communication. It is important to take into account linguistic and extralinguistic factors. Particular attention is paid to the role of influencers who shape public opinion and cultural trends in social networks. The formation of special image roles of an influencer contributes to the creation of a successful image of an opinion leader as a whole. The features of their vocabulary, stylistic techniques and strategies for maintaining their image are analyzed. The study is based on examples from various online platforms, includes qualitative and quantitative content analysis. The main techniques by which influencers interact with the audience are identified, as well as their influence on the formation of linguistic norms in the Internet space.

Keywords: image, image discourse, image formation, influencer, personality modeling factors, opinion leader

For citation: Serdalieva R. R. Features of image Internet discourse. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2025; 16(4-64):150-155. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_04_150.

Введение

Изучение имиджевого интернет-дискурса получает широкое распространение в современной лингвистической науке, а также в общественной и политико-экономической сферах. Остается недостаточно раскрытой социальной сфера, а именно психология отношений и здоровый образ жизни (ЗОЖ) как социальный институт, подразумевающий соблюдение разных социальных практик, начиная от режима труда, отдыха и питания и закан-

чивая полезными формами досуга и соблюдением правил психогигиены [1, с. 58–64].

Имиджевый интернет-дискурс представляется уникальным феноменом, характеризующимся использованием особых образов как главных средств коммуникации. В отличие от традиционных дискуссий, основанных на текстообразующей составляющей, имиджевый интернет-дискурс полагается на визуальный контент, чтобы передавать сообщения и выражать мнения. Эта форма коммуникации позво-

ляет получить незамедлительный отклик, поскольку у образов есть сила вызывать сильные эмоции и передавать сложные идеи точным и эффективным способом. В имиджевом интернет-дискурсе выбор образов является ключевым, поскольку появляется возможность формировать собственное повествование и влиять на общий тон беседы.

Предметом нашего исследования является имиджевый интернет-дискурс, объектом – особенности его функционирования в интернет-пространстве. Цель статьи – описать специфику функционирования имиджевого интернет-дискурса и выявить наиболее явные признаки имиджевых ролей данного дискурса, факторов моделирования имиджа в интернет-дискурсе среди наиболее ярких инфлюэнсеров интернет-пространства – в сферах политики, журналистики, культуры, ЗОЖ и психологии. Актуальность исследования обусловлена стремительным развитием виртуального пространства. Специфика личностно ориентированного интернет-дискурса обуславливает использование особых правил и норм поведения в цифровом пространстве.

Обзор литературы

Само понятие дискурса в интернет-пространстве в отличие от классического определения (англ. *discourse* – рассуждение (письменное или устное); лекция, доклад, речь; способ организации или конструирования знания о каком-нибудь предмете или явлении; набор идей, образов, практик, которые задают сами формы знания, способы их обсуждения и связанного с ними поведения [2, с. 151–155]) выходит за рамки привычной лингвистической дефиниции, представляя по содержанию понятия «**текст** в комментариях» и «**диалог**», искусственно оплетаемый порой мнимыми и молчаливыми собеседниками, выслушивающими высказывания говорящего до конца. Такие дискурсивные образования «обрастают» со временем дополнительными значениями. По мнению Э. Н. Климовой, термин «дискурс» удобен как родовой термин, объединяющий все виды использования коммуникаций и языка. М. Спилейн уверен, что «создание имиджа неотъемлемая часть существования любой организации» [3, с. 23].

Так, имиджевый дискурс как совокупность «текстов» целенаправленно передает через различные каналы и целевую аудиторию посредством коммуникации информацию, целью которой является имиджевая идентификация, имиджевое позиционирование и продвижение товара, услуг и создание положительного имиджа в целом. О. В. Шефер представляет его как «совокупность текстов, интегрированно передаваемых через вербальный, визуальный и аудиовизуальный каналы, отражающих корпоративную культуру организации с целью создания положительного имиджа» [4, с. 230]. Имиджевый дискурс несет информацию через коммуникативные технологии (интернет, радио, телевидение) для позиционирования и продвижения в конкурентном мире. Характеристиками имиджевого дискурса являются наличие общей цели у всех обращений для создания положительного имиджа; наличие позитивной направленности информации

благодаря правильной тональности повествования; побудительность текстов призвана оказывать влияние на мнение аудитории для установления контакта между личностью и целевой аудиторией для дальнейшего представления информации. Для имиджевого дискурса характерна малая степень спонтанности, тщательное планирование высказывания. Тексты возможно классифицировать по цели (подцели), лежащей в основе их создания и предназначения для решения определенной задачи. Задача имиджевого дискурса состоит в создании правильного образа или имиджа, способствующего достижению целей и задач, поставленных заранее. Имиджевый дискурс всегда функционален, решая определенные прагматические задачи, ориентируясь на восприятие адресатов-реципиентов, позиционируя соответственно личность и побуждая к действиям аудиторию.

Многие ученые разделяют понятия имиджа и образа. По утверждению С. А. Гурова и В. А. Корцыгина, образ объекта представляется более широким понятием, в то время как имидж более концентрировано отображает самые яркие, броские черты субъекта. Авторы при этом уверены, что «хоть понятия и нетождественные, имидж – это не отдельное явление, а часть образа» [5]. Создание визуального образа связано с **невербальными** средствами (мимическими, пантомимическими, цветовым окружением, поведением, манерами и др.) [6].

Материалы и методы

Материалом данного исследования являются аккаунты лидеров мнений в социальных сетях (ВКонтакте, ТикТок и блог-платформа Яндекс Дзен). Из общего количества топовых аккаунтов были отобраны для исследования 50 российских ведущих блогер-аккаунтов. Высказывания лидеров мнений находятся в свободном доступе в сети интернет, они носят формализованный характер, зафиксированы на платформах сайтов и в социальных сетях.

В исследовании использовались следующие методы: понятийный анализ, интерпретативный анализ и интроспекция.

Результаты исследования

Имиджевый дискурс оказывает воздействие на целевую аудиторию. Это может осуществляться через речевое воздействие. На сайте romir.ru представлен интересный статистический опрос-рейтинг относительно топ-50 инфлюэнсеров. В ходе анализа данных выявлены предпочтения публики принимать информацию от инфлюэнсеров, относящихся к различным социальным группам. В их числе – инфлюэнсеры-журналисты (Владимир Соловьев, Андрей Малахов, Владимир Познер, Дмитрий Киселев и другие), инфлюэнсеры-актеры (Сергей Безруков, Константин Хабенский, Дмитрий Нагиев, Никита Михалков, Сергей Бурунов и другие), инфлюэнсеры-шоумены – так называемые медийные персоны (Павел Воля, Гарик Харламов и другие), инфлюэнсеры-певцы (Клава Кока, Ярослав Дронов (Шаман), Сергей Лазарев), инфлюэнсеры-спортсмены (Александр Овечкин), инфлюэнсеры-врачи (Александр Мясников, Елена Малышева), инфлюэнсе-

ры-кулинары (Константин Ивлев, Ренат Агзамов). Среди топ-10 выделяются лишь три актера, все остальные – журналисты-обозреватели. Проводившие опрос Romir Single Source Panel показали в рейтинге тех, к кому россияне испытывают доверие. Владимир Соловьев, Андрей Малахов и Никита Михалков два года подряд удерживают позиции лидеров мнений. Как пишет Андрей Милехин, основатель М-Холдинг, профессор МГУ имени М. В. Ломоносова, элитой, лидерами мнения в нашей стране являются медийные персоны. В топ-50 не вошли ни писатели, ни художники, ни ученые, ни учителя. Таким образом, очевидно, что деятельность, связанная с наукой и культурой, должна быть более публичной и активной.

Исследуя речевой имидж, создаешь особый стереотип языковой личности лидера мнения. Само понятие языковой личности становится значимым, так как подразумевает «человека, существующего в языковом пространстве через общение, через стереотипы поведения, зафиксированные в языке, в значениях языковых единиц и смыслах текстов» [6, с. 11]. Это личность лидера мнения, воплощающая образ-представление с наделенными дополнительными ценностями (психологическими, социальными, эстетическими). М. Н. Шашлов, изучая имидж политического деятеля, считает, что такая личность обладает социальной значимостью для воспринимающих такой образ [7, с. 85].

Интересным представляется «рейтинг доверия» (Romir Trust Rating), презентованный весной 2023 г. Исследование показало, кому доверяют жители России. Наибольшим общественным доверием пользуются представители высшего политического руководства России, журналисты и деятели культуры. Так, на первом месте в рейтинге – президент России Владимир Путин. Большую симпатию выражают Сергею Лаврову, Сергею Шойгу и Михаилу Мишустину. Пятерку лидеров замыкает Владимир Соловьев. Так, мы видим, что политические лидеры укрепили позиции, тем самым подтверждая свою роль лидеров мнения. В топ-10 лидеров рейтинга доверия также вошли телеведущий Андрей Малахов, режиссер Никита Михалков, актеры Дмитрий Нагиев и Константин Хабенский. Выборка проводилась среди россиян старше 14 лет, которые представляют городское население страны.

На основе существующих данных можно выявить факторы, участвующие в моделировании языковой личности инфлюенсера, его вербального имиджа и имиджевых ролей [8]. Такие факторы влияют на успешность имиджа, представляют собой разные экстралингвистические ограничения, которые проявляются в лингвистических особенностях речи лидера мнения. На основании представления политико-психологического или идеологического портрета создается разносторонний образ личности, который складывается из фактов, явлений или событий из жизни политика, отношения окружающих к его убеждениям и взглядам¹.

Так, можно выделить две группы факторов моделирования личности инфлюенсера: внутренние – те, которые зависят от особенностей темперамента, характера и манер поведения самого инфлюенсера; внешние – те, которые формируются под воздействием требований общества, мнение которого также значимо.

К *первой группе* следует относить факторы, в соответствии с которыми инфлюенсер ориентируется на особенности своей личности [9]. Личностные характеристики инфлюенсера включают морально-этические особенности, интеллектуальные особенности, мировоззрение, систему ценностей, особенности характера, деловые качества и политико-идеологические взгляды. Так, имидж политика должен ассоциироваться с реальными характеристиками, присущими ему, совпадать с его восприятием окружающего мира. Иначе имидж будет вступать в конфликт с «внутренним я». Мировоззрение, менталитет и ценности проявляются на когнитивном уровне. Например, находящаяся на 40-м месте рейтинга топ-50 инфлюенсеров Ирина Хакамада позиционируется как уверенная, самодостаточная и целеустремленная женщина-политик и лидер мнения. В социальных сетях (Вконтакте, ТикТок, Дзен) распространяются видео с ее участием, где она подает себя как бизнес-тренер, публицист и писатель (<https://hakamada.ru>). Известны ее позитивные высказывания о счастье, о преодолении себя, об успешности мечтателей и др.: «Энергия – это главное», «Да, тяжело – но возможно!», «Кайф, драйв и карьера» – мотивируют аудиторию.

Выделяемые экстралингвистические факторы (мировоззрение, система ценностей, особенности характера и другие) реализуются в лингвистических особенностях речи инфлюенсера, обеспечивая успешный образ и имидж. Так, формируются имиджевые роли инфлюенсера, определяемые личностными особенностями обладателя имиджа, например: «отличный семьянин», «человек дела и слова», «простой человек», «патриот» или «мудрец».

В рейтинге выдающихся граждан России – люди, которые прославились в разных сферах деятельности. Среди наиболее ярких фигур, которые в той или иной степени оказали влияние на ход как российской, так и мировой истории, упоминаются исторические личности (Минин и Пожарский, М. Ломоносов, Ю. Гагарин, А. Сахаров), а также современные инфлюенсеры – деятели науки (физики Михаил Алленов, Валерий Косарев), художники (Илья Глазунов, Алена Азерная), дирижеры (Валерий Гергиев, Юрий Башмет), а также актеры (Сергей Безруков, Константин Хабенский) и др.

Инфлюенсер преследует общие и личные цели, задачи и мотивы. Особо следует отметить то, что в настоящем многие актеры и певцы в силу своей политической позиции совмещают творческую жизнь с пропагандой политических взглядов. Таким образом они становятся еще популярнее, будучи окруженными миллионами своих фанатов. Например, Александр Маршал через свое творчество подтверждает положительное отношение к политической позиции правительства (песня «Мой дом –

¹ Горчакова В. Г. Семь законов имиджевой коммуникации // URL: <http://www.mavriz.ru/articles/2009/2/4828.html> (дата обращения: 12.07.2024).

Россия» – яркий тому пример). Он также участвует в общественных советах Следственного комитета и Минобороны. Рэпер Тимати (число подписчиков в социальной сети «ВКонтакте» – 1,4 миллиона) активно участвует в различных активностях политической арены. Поклонники не воспринимают его политические взгляды, критикуя в Сети, но это не «сбивает» его уверенности в своих взглядах. Безусловно, в эту группу патриотов следует отнести Олега Газманова (число подписчиков в социальной сети ВКонтакте – более 100 тысяч) и «главного патриота эстрады» Николая Расторгуева.

Эксплицитно или имплицитно выражая свои намерения, инфлюенсеры обращаются к различным стратегиям и тактикам аргументации, к модальным словам, в большинстве случаев выражающим долженствование, и другим языковым средствам (*так сказать, хочу и буду*). Так, клуб «Хочу и буду» Михаила Лабковского (число подписчиков в социальной сети «ВКонтакте» – свыше 300 тысяч) приглашает на всякого рода психологические комьюнити, мастер-классы, проводимые не только им, но и представителями его команды, через вызов своей аудитории на обсуждение в комментариях какой-нибудь фразы (Вы любите припоминать мне пример, что настоящий мужчина не боится плакать в кинотеатрах), риторического вопроса (Здоровая самооценка – это как?). Он позиционирует себя психологом, хотя имеет образование юриста в области семейного права. Его фразы разбираются на цитаты («Принятая в России манера мужчине во всем уступать – это одно из проявлений страха», Не надо думать о том, что происходит с мужчинами. Вы не их мама и не их лечащий врач», «Нравится – берите. Не нравится – до свидания»). Для раскрытия сущности имиджа инфлюенсера важно представлять его социально-физиологические особенности, включающие возраст, гендерную принадлежность, особенности речевого аппарата и голоса. Поскольку общение с целевой аудиторией происходит и через вербальный контакт (интервью, видеозаписи, ролики, выкладываемые в интернет), каждому инфлюенсеру соответствует определенная манера общения, вербализация определенных жизненных и профессиональных установок. Так, Марк Бартон (свыше 2,4 миллиона подписчиков в Youtube), по мнению своей аудитории, обладает всеми особенностями привлекать и завораживать своими речами публику, в частности женскую аудиторию. Много отзывов о нем как о личности, и положительных, и отрицательных.

Сайты психологов Марка Бартона и Михаила Лабковского представляются раскрученными маркетинговыми продуктами, ищущими своего пользователя или покупателя, поэтому мнение слушателей, подписчиков, фанатов и поклонников также оказывается весомым в формировании имиджа личности лидера (инфлюенсера). Еще «продвинутое» не только с позиции психолога и специалиста в области урегулирования семейных конфликтов – Сатья Дас (количество подписчиков больше, чем у М. Бартона и М. Лабковского, – свыше 2,6 миллионов на Youtube), что связано в первую

очередь с ироничной манерой общения с аудиторией, прямыми высказываниями по теме, открытостью суждений («Как подаете себя – таких и притягиваете», «Чем ближе женщина – тем дальше от нее мужчина», «Достойный мужчина – женский проект»). Цитаты психолога, взятые из его книг, «разлетаются» в социальных сетях (Тикток и ВКонтакте) в виде небольших видеороликов («Настоящая, успешная, счастливая женщина – всегда неудобна» («Большая книга божественной женщины»), «Для счастья в семейной жизни женщине нужно хорошо понимать своего мужчину и немножко любить, а мужчине – сильно любить и не пытаться понять» («Нескучная психология»)).

Ко *второй группе* относятся факторы, формируемые под воздействием требований социума, под влиянием каких-либо социальных институтов. Такие социальные факторы, как статус, должность, обязанности инфлюенсера, определяющие его цели и задачи, требуют соответствия определенным правилам и этикетным нормам общения.

Чем существенней воздействие перечисленных параметров (статус, должность), тем критичней оценивается речевое поведение. Имиджевые роли определяются социальными факторами (должностью, статусом, обязанностями): «вождь», «сильная рука», «человек дела», «патриот».

Позиционирование себя как психолога, писателя, философа при наличии знаний и в других областях (юриспруденции, медицине и других сферах) способствует благоприятному настрою в восприятии публикой личности инфлюенсера.

Важным качеством инфлюенсера является умение общаться с разными адресатами (как реципиентами сообщений, обладающих коммуникативными ожиданиями): партнерами, коллегами, целевой аудиторией. Будучи подвижным фактором, такие адресаты определяют успешность и степень эффективности вербального имиджа адресанта-инфлюенсера. Отношение к публике, ее отклик, атмосфера, жесты, взгляды, стереотипы и ожидания являются, с одной стороны, мощной движущей силой, с другой стороны, объективной оценкой деятельности инфлюенсера. В приоритете оказываются имиджевые роли «слуга народа» и «простой человек».

Характерной чертой политического процесса в современной России является повышение значимости имиджа лидеров мнений (инфлюенсеров). [10]. Многие ученые относят Россию к странам лидерского типа в сфере политики. Так, у политических деятелей, любых представителей маркетинговой индустрии, предлагающих свои советы и услуги, возросло соперничество, которое требует подтверждения уникальности, значимости, наличие опыта, харизмы, силы личности в создании привлекательного имиджа.

Национальные и государственные традиции, особенности и суждения реализуются в понятийной основе вербального имиджа инфлюенсера. Позиционирование себя в рамках привычных убеждений большинства, разделение общественного мнения и позиции власти требует аккуратности в формиро-

вании правильного мышления касательно ряда тем, затрагивающих вопросы религии, семьи и вопросы личного характера. Формируемые таким образом имиджевые роли могут отвечать национальным и государственным особенностям и требованиям, чаще ассоциируясь с «монархом» и «патриотом», «ура-патриотом», «державником» или «отечестволюбом».

Данные факторы формирования успешного вербального имиджа инфлюенсера и его имиджевые роли взаимосвязаны. Имидж невозможно создать без учета этих факторов в целом. Изменение хотя бы одного из элементов трансформирует весь имидж.

Обсуждение и заключения

Важно отметить, что имиджевый интернет-дискурс требует глубокого изучения. Представление имиджа инфлюенсера через текст может быть недостаточным, поскольку небольшой объем текста и потенциальная вероятность неправильной трактовки может привести к недопониманию и конфликту целевой аудитории. Время, отводимое под презентацию имиджа в видеороликах, не создает глубоких дискуссий и обсуждений, открытого выражения мнения. Для верного осмысления имиджа инфлюенсера важен комплексный подход, предполагающий изучение лингвистических и экстралингвистических, внешних и внутренних факторов. Тем не менее имиджевый интернет-дискурс стал неотъемлемой частью онлайн-культуры, позволяющей выражать творчески свое мнение и ощущения, вовлекая в обсуждения других визуально динамичным способом.

Имиджевый дискурс, реализуясь в текстах, видеопрезентациях, роликах, имеет свои языковые особенности на лексическом, грамматическом, синтаксическом и семантическом уровнях, которые варьируются в зависимости от различных сегментов целевой аудитории и необходимости продвижения услуг как особого вида товара на конкурентном рынке. В подобных текстах интересным представляется дальнейшее изучение различных способов речевого воздействия на такого потенциального адресата-реципиента на всех уровнях языка. Тексты на персональных «страничках» интернет-сайтов инфлюенсеров презентабельны и лаконичны, но в то же время информативно насыщены.

В имидже инфлюенсера привлекают не только темперамент, характер, манеры поведения, но и социальные факторы (статус, должность, обязанности инфлюенсера), целевая аудитория и, если есть, национальные и государственные традиции и устои.

Эффективность имиджевого дискурса связана с отражением позитивного образа инфлюенсера в сознании потенциальных адресатов (реципиентов, коммуникантов), поэтому необходимым является моделирование речевых конструкций, которые оказывают наибольшее влияние на сознание аудитории. Так, моделирование имиджевых ролей на основе выделенных факторов является одним из способов создания успешного и уникального вербального имиджа инфлюенсера, основанного на подчеркивании сильных сторон и незаурядности

обладателя имиджа.

Список источников

1. Круль А. С. Здоровый образ жизни как социальный институт в современном российском обществе // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. 2020. № 4. С. 58–64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovyy-obraz-zhizni-kak-sotsialnyy-institut-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve> (дата обращения: 20.07.2024).

2. Климова Э. Н. Имиджевый дискурс: содержание понятия и интерпретативные возможности в маркетинговых коммуникациях // Вестник Алтайского государственного аграрного университета. 2012. № 2. С. 151–155.

3. Спиллейн М. Создайте свой имидж : руководство для женщин. М. : Олма-пресс, 1996. – 152 с.

4. Шефер О. В. Имиджевый дискурс как средство формирования речевого имиджа политика // Лингвополитическая персонология: дискурсивный подход : материалы международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 29–30 нояб. 2019 г.). Екатеринбург, 2019. С. 229–230. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41476705_71675546.pdf (дата обращения: 14.07.2024).

5. Гуров С. А., Корцыгина В. А. Восприятие, образ, имидж, стереотип и бренд территории: сопоставление категорий // Ученые записки Крымского Федерального университета имени В. И. Вернадского. География. Геология. 2016. Т. 2 (68), № 2. С. 3–22.

6. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.

7. Шашлов М. Н. Политический имидж как актуальный предмет исследования // Актуальные проблемы политологии : сборник научных работ студентов и аспирантов Российского университета дружбы народов / под ред. В. Д. Зотова. М. : МАКС-Пресс, 2001. С. 84–92.

8. Манченко Е. С. Портретизация американских политиков через прозвищные именованья // Вестник ЧГПУ. 2015. № 9. С. 151–155.

9. Щитова Д. А. Типология имиджевых ролей в политическом дискурсе // Вестник Кемеровского государственного университета. 2012. Т. 4, № 4. С. 238–242.

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-imidzhevyyh-roley-v-politicheskom-diskurse> (дата обращения: 14.09.2023).

10. Мякотина О. В. Имидж политического лидера: тенденции становления и изменения : автореф. дис. ... канд. полит. наук. М., 2008. 28 с.

References

1. Krul A. S. Healthy lifestyle as a social institution in modern Russian society. *Meditsina. Sotsiologiya. Filosofiya. Prikladnye issledovaniya* = Medicine. Sociology. Philosophy. 2020; 4:58-64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovyy-obraz-zhizni-kak-sotsialnyy-institut-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve> (accessed 20.07.2024). (In Russ.)

2. Klimova E. N. Image discourse: the content of the concept and interpretative possibilities in marketing communications. *Vestnik Altayskogo gosudarstvenno-*

go agrarnogo universiteta = Bulletin of ASAU. 2012; 2:151-155. (In Russ.)

3. Spillane M. Create your image: a guide for women. Moscow, Olma-press, 1996. 152 p. (In Russ.)

4. Schafer O. V. Image discourse as a means of forming the speech image of a politician. *Lingvo-politicheskaya personologiya: diskursivnyy podkhod: materialy mezhdunarodnykh nauchnykh konferentsii* = Linguopolitical Personology: Discursive Approach: proceedings of international scientific conferences (Yekaterinburg, November 29-30, 2019). Yekaterinburg, 2019. Pp. 229-230. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41476705_71675546.pdf (accessed 14.09.2024). (In Russ.)

5. Gurov S. A., Kortsygina V. A. Perception, concept, image, stereotype and brand of the territory: comparison of categories. *Uchenye zapiski Krymskogo Federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Geografiya. Geologiya* = Scientific Notes of the V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Geography. Geology. 2016; 2(68-2):3-22. (In Russ.)

6. Karasik V. I. The linguistic circle: personality, concepts, discourse. Volgograd, Peremena Publishing House, 2002. (In Russ.)

7. Shashlov M. N. Political image as an actual subject of research. *Aktual'nye problemy politologii* = Actual Problems of Political Science: collection of scientific papers by students and postgraduates of the Peoples' Friendship University of Russia / ed. by V. D. Zotov. Moscow, MAKS-Press, 2001. Pp. 84-92. (In Russ.)

8. Manchenko E. S. Portraying American politicians through nicknaming. *Vestnik ChGPU* = I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin. 2015; 9:151-155. (In Russ.)

9. Shchitova D. A. Typology of image roles in political discourse. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Kemerovo State University. 2012; 4(4):238-242. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-imidzhevyh-roley-v-politicheskoy-diskurse> (accessed 14.09.2023). (In Russ.)

10. Myakotina O. V. The image of a political leader: trends in formation and change: abstract dis. ... Cand. Polit. Sci. Moscow, 2008. 28 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Сердалиева Р. Р. – старший преподаватель кафедры английской филологии, лингвистики и перевода.

Information about the author:

Serdaliev R. R. – Senior Lecturer of the Department of English Philology, Linguistics and Translation.

Статья поступила в редакцию 25.07.2025; одобрена после рецензирования 04.08.2025; принята к публикации 05.08.2025.

The article was submitted 25.07.2025; approved after reviewing 04.08.2025; accepted for publication 05.08.2025.

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ

Информационный отчет
УДК 37.047(047.5)
doi: 10.51609/2079-3499_2025_16_04_156

**Развивая наследие: научно-практические конференции, посвященные продвижению педагогической науки и образования на идеях наших учителей и наставников
Е. Г. Осовского и С. Н. Чистяковой¹**

Татьяна Ивановна Шукшина

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, tishukshina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7786-9589>

REVIEWS, INFORMATION, OPINIONS

Information report

**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**

Tatyana I. Shukshina

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, tishukshina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7786-9589>

Введение

Наука и образование движутся вперед и развиваются благодаря постоянному труду исследователей и педагогов, обмену знаниями, опытом, которые происходят на конференциях. Однако помимо представления новых исследований, многие из них несут в себе глубинный смысл, являясь продолжением традиций и развитием идей, заложенных основоположниками в той или иной области. В этой статье представим, как научные конференции могут быть построены на основе тех принципов и изысканий, которые разработаны выдающимися педагогами, учеными, наставниками Ефимом Григорьевичем Осовским (11.10.1930 г. – 20.06.2004 г.) и Светланой Николаевной Чистяковой (24.04.1939 г. – 10.08.2019 г.). Именно их идеи, наработки и наследие способствуют определению формата, воздействуют на формирование научной повестки, оказывают влияние на процесс научных дискуссий и генерации новых знаний [1; 2]. В октябре на площадке Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (МГПУ) традиционно проводятся конференции, посвященные наследию двух выдающихся российских педагогов и их вкладу в образование.

Так, 13–14 октября этого года состоялась XIX Международная научно-практическая конференция – Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые

решения», посвященная 95-летию со дня рождения доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента РАО Е. Г. Осовского [3; 4]. Следует отметить масштабное представительство: на конференцию заявлено более 600 докладов и сообщений. География участников обширна: представлены регионы России – от Калининграда до Благовещенска, также в конференции приняли участие наши зарубежные коллеги из Республики Беларусь, Китайской Народной Республики, Азербайджана, Кыргызской Республики.

Участников конференции приветствовали О. Ю. Васильева, президент Российской академии образования, академик РАО, доктор исторических наук, профессор; М. В. Антонова, доктор педагогических наук, профессор РАО, ректор Мордовского государственного педагогического университета им. М. Е. Евсевьева; Н. М. Золотарева, президент Союза директоров организаций среднего профессионального образования России, заместитель председателя комитета Общественной палаты Российской Федерации по просвещению и воспитанию, советник Министра просвещения Российской Федерации, кандидат педагогических наук, доцент; С. С. Антонов, заместитель директора Департамента кадровой политики Министерства просвещения Российской Федерации; Н. В. Долматова, заместитель Председателя Государственного Собрания Республики Мордовия, председатель Комитета Госу-

¹ Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Научно-педагогическая школа как фактор повышения качества подготовки аспирантов».

дарственного Собрания Республики Мордовия по социальной политике, кандидат педагогических наук; М. Г. Аверкин, заместитель министра образования Республики Мордовия; Г. А. Куршева, директор НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия, доктор исторических наук, профессор.

В рамках пленарного заседания были прослушаны доклады, раскрывающие различные аспекты становления и развития образования. Так, Т. И. Шукшина в своем выступлении «Учитель, ученый и наставник Е. Г. Осовский как пример служения и созидания» поделилась воспоминаниями о совместной работе. Т. Н. Бокова, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора Московского городского педагогического университета, осветила тему «Искусственный интеллект в образовании: зарубежный опыт». С. В. Сергеева, доктор педагогических наук, профессор, представила доклад «Актуальные проблемы формирования методологической культуры будущих педагогов в образовательном процессе высшей школы». А. С. Фетисов, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой социальной педагогики Воронежского государственного педагогического университета, посвятил свое выступление теме «Вызовы и тенденции личностно-профессионального становления будущего педагога». Интерес у участников конференции вызывало выступление «Подготовка будущего педагога к взаимодействию с родителями обучающихся» Е. А. Александровой, доктора педагогических наук, профессора, заведующего кафедрой методологии образования Саратовского национального исследовательского государственного университета. О. Е. Осовский, доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник МГПУ, посвятил свой доклад теме «Педагогическое наследие С. И. Гессена: новые открытия, новые прочтения». Ван Личжун, доктор филологических наук, профессор факультета русского языка Харбинского политехнического университета (КНР), ознакомил участников конференции с текущим состоянием русского языка в китайской аудитории.

Участники заседания отметили, что пленарная часть стала хорошим стартом для дальнейшей продуктивной работы на конференции, в рамках которой состоялось обсуждение актуальных проблем современного образования и педагогической науки. В рамках конференции были организованы различные форматы научного взаимодействия: работа круглого стола, научно-методических, дискуссионных и презентационных площадок, педагогического интенсива, теоретического семинара, научно-практического семинара, форсайт-сессии, педагогической мастерской, тематических секций и др. Конференция позволила объединить усилия ученых, экспертов, профессорско-преподавательского сообщества российских вузов, педагогов, молодых исследователей на поиск решений актуальных проблем психолого-педагогических наук и образовательной практики, в числе которых вопросы, связанные с воспитанием в условиях цифровизации общества; допрофессиональной подготовкой педагога и раз-

витиём профильных классов; качеством подготовки педагогических кадров; обновлением содержания и технологий общего образования и др.

А следом за этой конференцией стартовала Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение в условиях модернизации системы профессионального образования», которая связана с именем доктора педагогических наук, профессора, академика-секретаря Отделения профессионального образования РАО С. Н. Чистяковой и ее вкладом в развитие педагогической науки [5]. Отличительной особенностью конференции является то, что в качестве ее организаторов выступают Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И. М. Губкина, Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Мордовский научный центр Российской академии образования, при участии Фонда Гуманитарных Проектов и Научно-образовательного центра развития образования Института «Высшая школа государственного управления» РАНХиГС при Президенте Российской Федерации. Конференция проходит под эгидой Российской академии образования.

Вице-президент РАО, академик М. Н. Стриханов, открыв научный форум, зачитал приветственный адрес от президента РАО, академика О. Ю. Васильевой. С приветственным словом к участникам конференции обратился также О. Н. Смолин, академик РАО, первый заместитель председателя Комитета Государственной Думы по науке и высшему образованию.

Лейтмотивом доклада В. Г. Мартынова, академика Российской академии образования, доктора экономических наук, профессора, ректора РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, были некоторые аспекты среды самоопределения «цифрового поколения». В. А. Зернов, академик Российской академии образования, доктор технических наук, профессор, академик-секретарь Отделения профессионального образования РАО, уделит внимание по теме «Технологическое лидерство и университеты будущего как основа профориентационной работы». Е. Ю. Брель, член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, и. о. академика-секретаря отделения общего среднего образования РАО, остановилась на проблеме «Профессиональное самоопределение школьников: современные задачи и возможные решения». Выступление М. В. Антоновой, доктора педагогических наук, ректора МГПУ, было направлено на раскрытие инновационных подходов к подготовке педагогов в области профессиональной ориентации и самоопределения. В. И. Блинов, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-образовательного центра развития образования Института «Высшая школа государственного управления» РАНХиГС при Президенте Российской Федерации, соруководитель научного

совета «Развитие профессионального образования и обучения», выступление сфокусировал на вопросах образовательной профориентации обучающихся и профессиональной мобильности взрослых. М. Ш. Минцаев, член-корреспондент Российской академии образования, доктор технических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «ГНТУ имени акад. М. Д. Миллионщикова», сосредоточил внимание на использовании цифровых инструментов в профориентации. И. Д. Иванов, руководитель направления образовательных стандартов и программ Фонда Гуманитарных Проектов представил результаты реализации Единой модели профориентации в 2025/26 учебном году. В выступлении О. Г. Карповича, доктора юридических наук, доктора политических наук, профессора, и. о. проректора по экспертно-аналитической работе – руководителя Института актуальных международных проблем ФГБОУ ВО Дипломатическая академия МИД России, был сделан акцент на особенностях подготовки профессиональных кадров для дипломатических служб стран БРИКС. Выступление К. Г. Кузнецова, кандидата психологических наук, исполнительного директора Центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии» при МГУ им. М. В. Ломоносова, касалось структуры готовности к профессиональному самоопределению у обучающихся. А. В. Олейник, доктор технических наук, профессор, заведующий лабораторией развития высшего профессионального образования Центра развития ВО и СПО Российской академии образования, сфокусировал свое выступление на проблеме профессионального образования в условиях научно-технологической трансформации. Центральной темой доклада И. И. Соколовой, доктора педагогических наук, профессора, заведующего кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГКВБОУ ВО «Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С. М. Буденного», члена научного совета отделения профессионального образования Российской академии образования «Инженерное образование и профессиональное самоопределение», была проблема профессионального самоопределения в сфере инженерного образования, требующего формирования необходимых компетенций в соответствии с целями государства. Н. Ф. Родичев, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Научно-образовательного центра развития образования Института «Высшая школа государственного управления» Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, остановился на вопросе потенциала негосударственного участия в компенсации дефицитов профессиональной ориентации.

В рамках конференции на площадке МГПУ состоялось заседание дискуссионной площадки «Траектории профессионального развития в условиях модернизации системы образования». В ней впервые приняли участие не только российские ученые – специалисты в сфере сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, руководители, педагоги, методисты профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций выс-

шего образования, общеобразовательных организаций, студенты, но и педагоги из Китая.

На дискуссионной площадке состоялся заинтересованный обмен мнениями по самым различным аспектам профессионального самоопределения. Выступление Т. И. Шукшиной, доктора педагогических наук, профессора, проректора по научной работе и инновационной деятельности МГПУ, руководителя Мордовского научного центра РАО, затрагивало тему влияния научно-педагогической школы на выбор академического пути. А. Н. Яшкова, кандидат психологических наук, доцент, и. о. заведующего кафедрой психологии МГПУ, затронула вопрос: «Кризис профессионального самоопределения: проблема или благополучие?» М. И. Каргин, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии МГПУ, рассказал о результатах исследования особенностей профессионального самоопределения в старшем подростковом возрасте. Представители различных вузов поделились опытом организации профильных классов различной направленности. Так, Ю. В. Кудинова, кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной педагогики Воронежского государственного педагогического университета, выступила на тему «Профильные психолого-педагогические классы: от модели к результату». И. А. Неясова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики МГПУ, сфокусировала внимание на проблеме «Школьно-университетское партнерство: путь в профессию». Выступление Г. Ф. Шабаевой, кандидата педагогических наук, доцента, заведующего кафедрой дошкольной педагогики и психологии Института педагогики БГПУ им. М. Акмуллы, было обращено к проблеме организации профпроб для школьников психолого-педагогических классов. Интересные результаты представила О. В. Адаева, заместитель директора по НМР, куратор инновационного образовательного проекта «Будущий Биохимик» на базе МОУ «Гимназия № 19» г.о. Саранск («Профориентационный образовательный проект “Будущий Биохимик”»: взаимодействие школа – вуз – предприятие как инструмент эффективного профессионального самоопределения школьников». Т. Е. Егорова, заместитель директора по учебно-воспитательной работе Оброченской средней общеобразовательной школы имени Героя Советского Союза Ф. В. Ванина, руководитель Центра «Точка роста» (Республика Мордовия, Ичалковский район), обозначила достижения и проблемы деятельности агроклассов в профессиональной ориентации старшеклассников. В выступлении Н. В. Кондрашовой, кандидата педагогических наук, доцента кафедры дошкольного и начального образования МГПУ говорилось о роли базовых кафедр в профессиональном самоопределении будущих педагогов дошкольного образования. О. И. Налдеева, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой родного языка и литературы МГПУ, рассказала о такой новой форме профориентационной работы в вузе, как Федеральная олимпиада школьников по родному языку и литературе. Неподдельный интерес вызвали выступления магистрантов и студентов. Так В. В. Ак-

сенов, магистрант МГПУ, поделился промежуточными итогами проведенного исследования по теме «Профессиональная ориентация лиц с тяжелыми нарушениями речи: теоретический анализ барьеров и ресурсов», а Т. В. Галныкина, студентка МГПУ, представила доклад «Методические аспекты формирования представлений о профессиях у младших школьников с нарушением слуха».

Конференция стала площадкой для обмена различными точками зрения и дискуссий, посвященных современным направлениям и тенденциям в области профессиональной ориентации и сопровождения профессионального самоопределения в условиях модернизации образования.

Таким образом, проведенные конференции отчетливо продемонстрировали, что научные идеи, заложенные в трудах Е. Г. Осовского и С. Н. Чистяковой, актуальны и востребованы современной наукой и образовательной практикой, а также то, что потенциал их идей еще предстоит раскрывать и осмысливать [6; 7]. Именно такие конференции призваны ставить проблемы и предлагать решения сложных задач современности, а также обозначать перспективы развития наук об образовании.

Список источников

1. Шукшина Т. И., Елькина О. Ю., Борытко Н. М. Традиции и новации : III Всероссийская научно-практическая конференция «Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени» (к 85-летию академика РАО доктора педагогических наук профессора С. Н. Чистяковой) // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 2 (58). С. 162–165. DOI 10.51609/2079-3499_2024_15_02_162.

2. Шукшина Т. И., Аверьянова И. И. XV Международная научно-практическая конференция Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения» // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 4 (48). С. 164–165. DOI 10.51609/2079-3499_2021_12_04_164.

3. Шукшина Т. И., Замкин П. В. Направления и проблематика научно-педагогической школы Е. Г. Осовского // Проблемы и перспективы развития современного образования в контексте его историко-педагогической интерпретации : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXIII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, Санкт-Петербург, 29–30 октября 2020 г. Санкт-Петербург : Редакционно-издательский центр ГАУ ДПО ВГАПО, 2020. С. 226–229.

4. Шукшина Т. И., Лапун В. И., Горшенина С. Н. Кафедра педагогики Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева: история и современность // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 4 (48). С. 118–126. DOI 10.51609/2079-3499_2021_12_04_118.

5. Шукшина Т. И., Алехина И. Г. Вторая Всероссийская научно-практическая конференция, по-

священная 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.

6. 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.

7. Шукшина Т. И., Замкин П. В. Наследие и прогностический потенциал научно-педагогической школы профессора Е. Г. Осовского // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». Ч. 1. Саранск, 2020. С. 25–31.

References

1. Shukshina T. I., Elkina O. Yu., Borytko N. M. Traditions and innovations: III All-Russian Scientific and Practical Conference “Professional orientation and professional self-determination of students: challenges of the time” (on the 85th anniversary of Academician of the Russian Academy of Education Doctor of Pedagogical Sciences Professor S. N. Chistyakova). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2024; 15(2-58):162-165. DOI 10.51609/2079-3499_2024_15_02_162. (In Russ.)

2. Shukshina T. I., Averyanova I. I. XV International Scientific and Practical Conference Osovsky Pedagogical Readings “Education in the Modern World: New Time – New Solutions”. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2021; 12(4-48):164-165. DOI 10.51609/2079-3499_2021_12_04_164. (In Russ.)

3. Shukshina T. I., Zamkin P. V. Directions and problems of the scientific and pedagogical school of E. G. Osovsky. *Problemy i perspektivy razvitiya sovremennogo obrazovaniya v kontekste ego istoriko-pedagogicheskoy interpretatsii = Problems and prospects for the development of modern education in the context of its historical and pedagogical interpretation: collection of scientific papers of the International Scientific and Practical Conference – 33th Session of the Scientific Council on the Problems of the History of Education and Pedagogical Science at the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education, St. Petersburg, October 29-30, 2020*. St. Petersburg, Editorial and Publishing Center of the State Autonomous Institution of Higher Professional Education VSAPE, 2020. Pp. 226-229. (In Russ.)

4. Shukshina T. I., Laptun V. I., Gorshenina S. N.

Department of Pedagogy of the Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseev: history and modernity. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 12(4-48):118-126. DOI 10.51609/2079-3499_2021_12_04_118. (In Russ.)

5. Shukshina T. I., Alekhina I. G. The Second All-Russian Scientific and Practical Conference Dedicated to the Memory of Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor S. N. Chistyakova "Career Guidance and Professional Self-Determination of Students: Challenges of the Time" (for 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.)

6. Zhuina D. V., Shukshina T. I. Ideas of the scientific school of N. N. Chistyakov – S. N. Chistyakova in organizing scientific and methodological support for career guidance work (from the experience of the Mordovian Scientific Center of the Russian Academy of Education). *Professional'naya orientatsiya i professional'noe samoopredelenie obuchayushchih-sya: vyzovy vremeni* = Career Guidance and Professional Self-Determination of Students: Challenges of the Time: collection of scientific papers (for 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.)

7. Shukshina T. I., Zamkin P. V. Legacy and prognostic potential of the scientific and pedagogical school

of Professor E. G. Osovsky. *Osovskie pedagogicheskie chteniya "Obrazovanie v sovremennoy mire: novoye vremya – novyye resheniya"* = Osovsky Pedagogical Readings "Education in the Modern World: New Time – New Solutions". Iss. 1. Saransk, 2020. Pp. 25-31. (In Russ.)

Информация об авторе:

Шукшина Т. И. – проректор по научной работе и инновационной деятельности, профессор кафедры педагогики, д-р пед. наук, проф., руководитель Мордовского научного центра РАО (Саранск), Почет. работник науки и техники РФ, Почет. работник высш. проф. обр. РФ, Заслуж. работник высшей школы РМ.

Information about the author:

Shukshina T. I. – Vice-Rector for Research and Innovation, Professor of the Department of Pedagogy, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Head of the Mordovian Scientific Center of the Russian Academy of Sciences (Saransk), Honorary Worker of Science and Technology of the RF, Honorary Worker of Higher Professional Education of the RF, Honored Worker of Higher School of the RM.

Статья поступила в редакцию 20.10.2025; одобрена после рецензирования 29.10.2025; принята к публикации 30.10.2025.

The article was submitted 20.10.2025; approved after reviewing 29.10.2025; accepted for publication 30.10.2025.

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 заключения (Discussion and Conclusions).

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 Conclusions.

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. 136, 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 16, № 4. 2025

Редактор *И. В. Прохорова*
Компьютерная верстка *В. Е. Дерюги*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод на английский язык *И. И. Кашиановой*

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 19.12.2025 г. Дата выхода в свет 25.12.2025 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 19,76. Тираж 1000 экз. Заказ № 69.

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